



# De l'activité virtuelle à l'activité réelle : ressources et empêchements à la créativité de cadres formés au management d'équipe avec un serious gaming

Lydia Martin

## ► To cite this version:

Lydia Martin. De l'activité virtuelle à l'activité réelle : ressources et empêchements à la créativité de cadres formés au management d'équipe avec un serious gaming. Gestion et management. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français. NNT : 2015CNAM1009 . tel-01315964

**HAL Id: tel-01315964**

**<https://theses.hal.science/tel-01315964>**

Submitted on 13 May 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE DOCTORALE Abbé Grégoire**  
**Centre de Recherche sur le Travail et le Développement**

**THÈSE** présentée par :

**Lydia Martin**

soutenue le : 14 décembre 2015

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/Spécialité : Psychologie du travail

**De l'activité virtuelle à l'activité réelle :  
ressources et empêchements à la créativité  
de cadres formés au management d'équipe  
avec un *serious gaming***

**THÈSE dirigée par :**

**Madame LHUILIER Dominique**, Professeure Emérite en Psychologie du travail, Cnam Paris

**RAPPORTEURS :**

**Madame ALMUDEVER Brigitte**, Professeure de Psychologie sociale du travail et des organisations, Université Toulouse le Mirail 2

**Monsieur BOBILLIER-CHAUMON Marc-Eric**, Professeur de Psychologie du travail et psychologie ergonomique, Université Lyon 2

**JURY :**

**Madame VONTHRON Anne-Marie**, Professeure de Psychologie du travail et des organisations, Université Paris Ouest Nanterre La défense

**Monsieur RINAUDO Jean-Luc**, Professeur en Sciences de l'éducation, Université Rouen

*A Benoit, mon compagnon  
A Janis, notre fille*

« Quelle que soit la définition à laquelle on parviendra, elle devra de toute façon inclure l'idée que la vie vaut la peine ou non d'être vécue selon que la créativité fait ou ne fait pas partie de l'expérience vécue de l'individu. Pour être créateur, l'individu doit exister et sentir qu'il existe : ce n'est pas un sentiment conscient, c'est simplement une base à partir de laquelle il agit. La créativité, c'est donc le « faire » qui dérive de l'« être ». Elle montre que celui qui est, est vivant [...]. La créativité, c'est donc conserver tout au long de la vie une chose qui, à proprement parler, fait partie de l'expérience de la première enfance : la capacité à créer le monde. [...]. Le principe de réalité est vraiment une sale histoire [...]. Si l'environnement est suffisamment bon, l'enfant (devenu vous ou moi) a trouvé des moyens lui permettant de digérer l'offense (*ici le principe de réalité*). A un extrême, c'est la soumission : elle simplifie la relation avec les autres qui ont, bien sûr, à satisfaire leurs propres besoins et leur propre omnipotence. A l'autre extrême, l'enfant conserve son omnipotence en guise de créativité et de point de vue personnel sur les choses. [...]. Par vie créatrice, j'entends le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou par réaction au monde qui empiète sur nous ; j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf [...]. Mais il y a une chose qu'il importe de savoir sur les autres (en particulier sur les enfants dont nous avons peut-être la charge), c'est que vivre créativement est toujours plus important que bien faire ».

Winnicott, D. W. (1970). *Vivre créativement. Conversations ordinaires*, pp.54-77.

## Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse, Madame Dominique Lhuilier, pour son ouverture d'esprit et la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer un sujet « atypique » en clinique du travail. Je tiens également à lui dire à quel point j'ai apprécié sa disponibilité, ses qualités d'écoute et de compréhension tout au long de ce travail de recherche.

Je voudrais remercier Madame Brigitte Almudever et Monsieur Marc-Eric Bobillier-Chaumon, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail en leur qualité de rapporteur, et d'avoir accepté d'évaluer mes travaux lors de mon jury de soutenance. J'adresse également mes remerciements à Madame Anne-Marie Vonthron et Monsieur Jean-Luc Rinaudo, pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse, me permettant ainsi de bénéficier de leur expérience, de leurs connaissances et de leur expertise.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à Monsieur Gilles Amado, Monsieur Guy Jobert et Monsieur Eric Hamraoui pour leur générosité, leur accueil chaleureux à chaque fois que j'ai sollicité leur aide, ainsi que pour leurs multiples encouragements et l'intérêt manifestés à l'égard de ma recherche. Pour leurs conseils judicieux et leur amicale disponibilité, je tiens à remercier tout particulièrement Emmanuelle Betton, Davina Rowley et Virginie Althaus.

Mes remerciements vont également à notre groupe de doctorants (Sébastien, Gladys, Claudine, Fabiena, Daniela, Enio), aux membres du dit 5<sup>e</sup> groupe, à l'équipe du CEDRIC<sup>1</sup> du CNAM et au groupe de travail SimAFor : Simulation, Apprentissage, Formation<sup>2</sup>, et plus particulièrement Philippe Lépinard. Ces espaces pluridisciplinaires ont favorisé la pensée sur mon travail, ma posture et mon projet de reconversion vers l'univers académique.

Ce travail a pu se dérouler dans des conditions favorables grâce au financement de l'entreprise BPI group que je remercie pour la confiance qu'elle m'a accordée. Je remercie également les 44 cadres pour leur confiance et le temps qu'ils ont su m'accorder. Un grand merci à mes chers relecteurs : Estelle, Isabelle, Marie-Odile, Géraldine et Gérald Emmanuel.

---

<sup>1</sup> Equipe de chercheurs en informatique, mathématiques appliquées et électronique au CNAM

<sup>2</sup> Groupe de travail multidisciplinaire sur la simulation virtuelle et orienté vers les sciences humaines et sociales

## Résumé

Cette thèse s'intéresse aux activités créatrices et de conformisation sollicitées dans des dispositifs de *serious gaming* et à leur impact sur les situations réelles de travail des cadres. Pour explorer cet impact, nous sommes intervenus dans un programme de formation utilisant un simulateur d'hélicoptère de l'armée qui a été adapté pour former des cadres au management d'équipe. La recherche a duré deux ans et nous avons observé 16 sessions de jeu, rencontré 44 cadres de la même entreprise, tous volontaires. La recherche a analysé l'écart entre le travail prescrit et réel. En anglais, contrairement au français, deux mots définissent le mot jeu : « *play* » et « *game* ». Winnicott (1971) s'appuie sur le jeu en train de s'élaborer spontanément (*play*), plutôt que sur le jeu organisé et défini selon des règles précises (*game*). Ce « *play* » est considéré par Winnicott, comme un espace transitionnel : espace de développement où la créativité est prépondérante. La compréhension de ce qui se joue dans cet espace intermédiaire est essentielle pour explorer la relation entre le « jeu sérieux » et le travail réel. Nos observations et analyses des sessions de jeu et des entretiens nous conduisent à souligner le peu d'inventivité, de créativité à la fois pendant l'activité du jeu et ensuite dans le travail réel. La réorganisation du travail, le changement de rôles, la renormalisation du temps et le sentiment de décisions sont rares. Ceci nous a amenés à analyser ce qui a empêché les cadres d'entrer dans cette aire intermédiaire où la créativité est sollicitée. Ces empêchements concernent la quête du « bien faire », la pression temporelle, la culture d'entreprise, les contraintes matérielles et la compétitivité. De plus, une autre activité vient empêcher celle du jeu : la plupart des cadres se sont sentis évalués, et s'auto-évaluent, en tant que *managers*. Notre recherche tend à démontrer que le jeu suspend la réflexion, la délibération entre pairs, ce qui favorise une conformisation aux prescriptions. La suspension de la réflexion permettrait, notamment, de s'affranchir d'éventuels conflits de valeurs et de culpabilité quand les prescriptions supposent de faire du « sale boulot » (c'est-à-dire de commettre des actes que la morale ou l'éthique peuvent réprouver). Enfin, nous interrogeons l'impact de cette expérience dans l'environnement virtuel du dispositif de formation sur les pratiques des managers en situations réelles : le transfert des apprentissages dans l'expérience du jeu opéré par la médiation de la réflexivité suscitée par le changement de place dans la communication au sein de l'équipe (récepteur et non plus émetteur de consignes) et par les affects éprouvés lors de l'exercice simulé. L'éprouvé devient alors un instrument de travail pour réévaluer la manière dont ils tiennent leur rôle de *manager* et les activités associées.

Mots clés : activité virtuelle, activité réelle, créativité, normalisation, jeux sérieux

## Résumé en anglais

This thesis speaks about the creativity and conformity in serious gaming and the link with real work situations of executives. To explore this link, we conducted a training program using an army helicopter flight simulator that had been redesigned to train executives in teamwork. The study was conducted over two years in 16 game sessions with 44 volunteer participants from the same company. The research analyzed the gap between prescribed and real work. In English, contrary to French, there are two words for games: "play" and "game". Winnicott (1971) is inclined more towards spontaneously developed games (play), rather than on games organized and defined according to precise rules (game). He considers "play" to be a transitional space. This transitional space is a third area, a paradoxical space, because it is situated between the interior and exterior of the player. It is a space of development where creativity is dominant. Understanding what takes place in this intermediate space is essential to explore the relationship between serious gaming and real work: a space in which group dynamics can enhance or inhibit individual creativity. From observation and analyses of game sessions and associated interviews, we identified several instances of creativity during the game and afterwards at work, including: reorganization of the work, exchanging roles, negotiating the length of games, and virtual empowerment leading to real-world decision-making. Then, we analyzed what prevented the executives from entering this intermediate area and from "play" with the equipment: the "pursuit of excellence", the temporal pressure, the corporate culture, equipment limitations, self-consciousness, and competitiveness. Furthermore, most participants were concerned that their competence as managers was being evaluated and they self-evaluated their skills. Afterwards, we analyzed the contention that lack of deliberation before executing the game prescriptions. Our research demonstrates that suspension of reflection allows freeing itself from possible value conflicts and guilt when the prescriptions lead to performing "dirty work" (that is, to commit morally or ethically questionable acts). At a minimum, we observe that executives see themselves acting *in situ* and become aware of the impact of their transmitters' role in communication with the team. Executives use this experience to revitalize their thinking about professional practice, which thus becomes a tool to gain a different view of their managers' role.

Keywords: virtual activity, real activity, creativity, normalization, serious gaming

# Table des matières

<b>Remerciements.....</b>	<b>3</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>4</b>
<b>Résumé en anglais.....</b>	<b>5</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>6</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>14</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>15</b>
<b>Liste des annexes.....</b>	<b>16</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>17</b>
<b>Première partie : Enjeux de la recherche et ressources théoriques .....</b>	<b>24</b>
<b>Chapitre 1 : Les cadres, entre l’être et le faire .....</b>	<b>25</b>
1.1 Le travail des cadres, entre mythe et réalité .....	25
1.1.1 Les transformations du travail des cadres .....	25
1.1.2 Proscription et prescription des émotions .....	27
1.1.2.1 Un contrôle émotionnel prescrit .....	27
1.1.2.2 Des codes comportementaux intériorisés .....	29
1.1.2.3 L’intelligence émotionnelle.....	30
1.1.3 L’idéologie sur le <i>leader versus manager</i> .....	30
1.1.4 La souffrance « muette » des cadres .....	32
1.1.5 La délibération dans la prise de décision .....	34
1.2 L’approche transitionnelle du travail .....	35
1.3 Le groupe, l’équipe et le collectif.....	37
1.3.1 Le groupe comme médiation .....	37
1.3.2 Le groupe comme contenant.....	38
1.3.3 La coopération au sein de l’équipe .....	39

1.3.4 Les conduites défensives à la créativité .....	42
1.3.4.1 Le groupe et la régression selon Anzieu .....	42
1.3.4.2 Les hypothèses de base selon Bion .....	42
1.3.4.3 Une défense créatrice selon Anzieu et Kaës .....	43
<b>Chapitre 2 : De la simulation des situations de travail au <i>serious gaming</i> .....</b>	<b>46</b>
2.1 Les simulations des situations de travail .....	46
2.1.1 Un espace du « faire comme si » .....	46
2.1.2 Les émotions inhérentes à l'activité.....	47
2.1.3 Les sources des tensions émotionnelles .....	49
2.1.4 Mettre au travail les représentations .....	50
2.1.5 La simulation, une médiation et une genèse instrumentale .....	51
2.2 La simulation dans la formation.....	52
2.3 L'analyse de l'activité en situation de simulation.....	53
2.4 Simuler une activité de travail réel.....	54
2.5 Simuler une activité avec la réalité virtuelle .....	56
2.6 Les limites des simulations de situation de travail.....	58
2.7 Le jeu dans la formation.....	59
2.7.1 L'apprentissage par le jeu .....	59
2.7.2 Le jeu et le sérieux sont-ils antinomiques ? .....	61
2.8 Le jeu de rôle, un espace potentiel ? .....	63
2.8.1 Le jeu de rôle spontané .....	63
2.8.2 Le jeu de rôle quotidien .....	65
2.9 L'activité du <i>débriefing</i> .....	66
<b>Chapitre 3 : Les jeux sérieux et les phénomènes transitionnels ...</b>	<b>69</b>
3.1 Le jeu, un espace transitionnel .....	69
3.1.1 L'illusion d'une omnipotence .....	69
3.1.2 Un espace transitionnel : une troisième aire .....	71
3.2 Le jeu, espace créatif et quête de soi .....	72



3.2.1 Le faire et l'être.....	72
3.2.2 Transformer la réalité.....	72
3.3 Deux prolongements à l'objet transitionnel .....	73
3.4 Le <i>serious gaming</i> , un espace transitionnel ?.....	74
3.5 Une appropriation possible des <i>serious gaming</i> ? .....	76
3.6 L'acceptation des <i>serious gaming</i> ? .....	78
<b>Deuxième partie : Terrain et méthodologie .....</b>	<b>81</b>
<b>Chapitre 1 : La problématique de la recherche et les partenaires</b> <b>.....</b>	<b>82</b>
1.1 La problématique et les questions de la recherche .....	82
1.2 Le financeur : un cabinet de conseil en management.....	84
1.2.1 Présentation de l'entreprise qui finance la recherche.....	84
1.2.2 Les attentes du financeur .....	86
1.2.3 Le choix de l'objet de recherche .....	87
1.3 Le terrain : une grande entreprise du secteur de l'aéronautique et de la défense.....	88
1.3.1 Présentation de l'entreprise et de son centre de formation .....	88
1.3.2 Les attentes de l'entreprise-terrain.....	90
<b>Chapitre 2 : Le cadre de l'intervention et la méthodologie.....</b>	<b>92</b>
2.2 Description des étapes de la recherche.....	92
2.2.1 La négociation de l'accès au terrain.....	92
2.2.2 La négociation de la liberté scientifique .....	95
2.3 La méthodologie.....	96
2.3.1 Une recherche qualitative .....	96
2.3.2 La population étudiée.....	97
2.3.3 Le volontariat .....	101
2.3.4 Les entretiens semi-directifs .....	102
2.3.5 L'analyse thématique des entretiens .....	105
2.3.6 Les observations <i>in situ</i> .....	108

2.3.6.1 Les observations des situations de jeu.....	108
2.3.6.2 Les observations de deux sessions de formation.....	110
2.3.6.3 Les observations de l'environnement de travail.....	111
2.3.6.4 Les observations des réunions d'équipe.....	113
2.4 Autres rencontres et observations servant la recherche .....	115
2.4.1 La conception des <i>serious games</i> .....	115
2.4.2 L'observation du synergomètre .....	117
2.4.3 L'observation d'une équipe sur <i>SimLead</i> .....	119

### **Chapitre 3 : Un dispositif de formation dédié aux *managers*.....123**

3.1 Un parcours de formation managériale .....	123
3.1.1 PassMan « Passport to people Management » .....	123
3.1.2 <i>Team 1 : Management</i> d'équipe.....	125
3.1.3 <i>Team 2 : Gérer les situations managériales difficiles</i> .....	126
3.1.4 <i>Team 3 : Devenir leader</i> .....	127
3.2 Deux autres programmes utilisent <i>SimLead</i> .....	127
3.2.1 Les hauts potentiels.....	127
3.2.2 <i>Operational management program (OMP)</i> .....	128
3.2.3 <i>Senior Management Program (SMP)</i> .....	129

### **Chapitre 4 : Le projet pédagogique « *Team 1 : management d'équipe* ».....131**

4.1 Les formateurs.....	131
4.2 Construction d'une relation entre les <i>managers</i> .....	133
4.3 Déroulé de la formation.....	134
4.4 Le « bon <i>manager</i> » .....	135
4.4.1 Construction de l'équipe performante .....	135
4.4.2 Connaissance de soi et management.....	138
4.4.3 Communication interpersonnelle .....	140
4.5 Le <i>leader</i> et le <i>leadership</i> .....	142
4.5.1 Le modèle de <i>leadership</i> .....	142

4.5.2 Les comportements attendus et censurés .....	143
4.5.2.1 Coopérer pour réussir .....	144
4.5.2.2 Engager et développer les équipes .....	145
4.5.2.3 Faire preuve d'intelligence émotionnelle .....	146
4.5.3 Les <i>managers</i> et la qualité de vie au travail.....	147
<b>Chapitre 5 : <i>SimLead</i>, un Simulateur de <i>Leadership</i> .....</b>	<b>150</b>
5.1 Du « <i>serious</i> » au « <i>game</i> » puis au « <i>serious gaming</i> » .....	150
5.1.1 EDITH, simulateur tactique au plus près du réel .....	150
5.1.1.1 Histoire de la simulation dans l'armée .....	150
5.1.1.2 Formation à l'aérocombat avec EDITH .....	152
5.1.2 Le <i>TeamLab</i> , un outil pédagogique .....	154
5.1.3 Un simulateur détourné en <i>game</i> puis en <i>serious game</i> .....	155
5.2 Les phases de la conception de <i>SimLead</i> .....	157
5.3 Construction des scénarii de <i>SimLead</i> .....	159
5.3.1 Contribution de l'école de management .....	159
5.3.2 Contribution et appropriation de l'instructeur .....	161
<b>Troisième partie : Analyse des données .....</b>	<b>164</b>
<b>Chapitre 1 : Ressources et empêchements à la créativité.....</b>	<b>165</b>
1.1 <i>SimLead</i> , plutôt « <i>game</i> » ou plutôt « <i>play</i> » ? .....	166
1.2 Observations d'une activité créatrice .....	168
1.2.1 Le jeu comme activité .....	168
1.2.2 Une renormalisation du temps .....	170
1.2.3 Une réorganisation du travail.....	171
1.2.3.1 Un changement de rôle.....	171
1.2.3.2 Le rôle de l'équipe.....	173
1.2.4 La répartition des tâches .....	176
1.2.4.1 La délégation de la communication .....	176
1.2.4.2 Un chef indisponible .....	177
1.2.4.3 Un coéquipier sous pression.....	179
1.2.5 Le sentiment de décider .....	180

1.2.6 Le rire pour « jouer avec » l'activité.....	182
1.3 Observations d'empêchements à la créativité .....	185
1.3.1 Un exercice plus qu'un jeu ?.....	185
1.3.1.1 Du virtuel bien réel.....	185
1.3.1.2 Une expérience qui « secoue ».....	186
1.3.1.3 Un sentiment de « ne pas être à la hauteur » .....	188
1.3.2 Une collection d'individus plus qu'un groupe ? .....	190
1.3.3 Un repli sur soi protecteur.....	192
1.3.4 L'environnement de travail actuel .....	194
1.3.5 Le sentiment d'évaluation.....	195
1.3.6 Le groupe de base .....	197
1.3.6.1 La légitimité du <i>leader</i> .....	197
1.3.6.2 Le <i>leader</i> naturel .....	199
1.3.7 L'illusion du « bon groupe ».....	201
1.3.8 La culture militaire.....	204
1.3.8.1 L'héritage culturel .....	204
1.3.8.2 Un message implicite du <i>leader</i> .....	206
1.3.8.3 Un monde d'hommes .....	208
1.3.9 La quête du bien faire .....	210
1.3.10 La pression temporelle .....	212
1.3.11 L'environnement compétitif .....	213
1.3.11.1 Etre les meilleurs.....	213
1.3.11.2 Légitimer l'exclusion avec le <i>MBTI</i> ®.....	216
1.3.11.3 Répercussion dans le travail.....	218
1.3.12 Les contraintes matérielles.....	220
1.3.12.1 La complexité du dispositif.....	220
1.3.12.2 Une mise en jeu du corps dans l'activité.....	222
1.3.12.3 Le corps dans l'activité .....	223
<b>Chapitre 2 : Quels changements post-SimLead ? .....</b>	<b>227</b>
2.1 Le <i>débriefing</i> , un espace transitionnel ?.....	227

2.1.1 Un <i>débriefing</i> dit normatif .....	227
2.1.2 Un <i>débriefing</i> dit démocratique .....	229
2.2 Une approche réflexive de <i>SimLead</i> .....	231
2.2.1 Faire des réunions d'équipe .....	231
2.2.2 Tenir sa place, laisser la place.....	234
2.2.3 Aller sur le terrain .....	235
2.2.4 Laisser place aux idées.....	237
2.3 Un empêchement : la charge de travail .....	239
<b>Chapitre 3 : Un entraînement au « sale boulot » ?.....</b>	<b>243</b>
3.1 Les processus de la prise de décision .....	243
3.1.1 Le peu de délibération entre les cadres .....	243
3.1.2 La virtualité des tâches.....	244
3.1.3 La soumission à l'autorité .....	245
3.1.4 La compétition .....	246
3.1.5 Le travail dans l'urgence.....	247
3.1.6 La justification morale : la vulnérabilité .....	248
3.2 Comparaison « <i>serious gaming</i> – travail » .....	249
3.2.1 Métier rêvé : développement des personnes .....	249
3.2.2 Métier réel : sélection des personnes .....	250
<b>Quatrième partie : Discussion et perspective de recherche .....</b>	<b>254</b>
<b>Chapitre 1 : L'activité transitionnelle de <i>SimLead</i> ? .....</b>	<b>255</b>
1.1 Tension entre créativité et soumission .....	255
1.1.1 Des situations de créativité dans l'usage .....	255
1.1.2 Les conditions nécessaires à l'émergence de la créativité .....	256
1.1.2.1 Un détour par l'histoire du sujet.....	256
1.1.2.2 Transfert de l'activité ludique dans le travail.....	257
1.1.2.3 Une approche transitionnelle du travail .....	258
1.1.3 Normalisation et conformisation aux directives .....	259

1.1.3.1 L'environnement de travail .....	259
1.1.3.2 Les contraintes psychiques.....	261
1.2 SimLead, un jeu ?.....	262
1.2.1 Le jeu, un espace de créativité ? .....	262
1.2.2 <i>SimLead</i> : un instrument de dressage ? .....	264
1.2.3 L'euphémisation des relations de pouvoir ? .....	266
<b>Chapitre 2 : L'euphémisation des enjeux éthiques des buts et motifs poursuivis ? .....</b>	<b>268</b>
2.1 Les conflits de valeurs : du virtuel au réel ?.....	268
2.2 Une idéologie managériale instrumentalisée ? .....	270
<b>Chapitre 3 : Les <i>serious gaming</i>, instrument de transformation des situations de travail réel ? .....</b>	<b>272</b>
3.1 Au-delà du prescrit : une approche réflexive .....	272
3.2 Un médiateur pour discuter « travail » .....	274
<b>Chapitre 4 : Retour sur la recherche qualitative .....</b>	<b>276</b>
4.1 Les apports théoriques et méthodologiques .....	276
4.2 Les transformations du dispositif de <i>SimLead</i> .....	277
4.2.1 Un rapport d'étonnement pris en compte.....	277
4.2.2 L'intégration didactique <i>SimLead</i> à penser ? .....	279
4.3 Les limites de l'intervention.....	281
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>285</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>290</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>307</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>331</b>
<b>Résumé en anglais.....</b>	<b>331</b>

## Liste des figures

Figure 1 : <i>Flight experience</i> .....	116
Figure 2 : Synergomètre .....	118
Figure 3 : Expérience de Mehrabian (1971).....	140
Figure 4 : EDITH .....	153
Figure 5 : <i>TeamLab</i> .....	154
Figure 6 : <i>SimLead</i> .....	156
Figure 7 : Le « <i>flow</i> » selon Csikszentmihalyi .....	159

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Femmes représentées dans le corpus.....	98
Tableau 2 : Cadres avec 2 à 5 ans d'expérience en tant que <i>manager</i> .....	99
Tableau 3 : Cadres avec 6 à 10 ans d'expérience en tant que <i>manager</i> .....	99
Tableau 4 : Cadres avec plus de 11 ans d'expérience en tant que <i>manager</i> .....	100



## Liste des annexes

Annexe 1 : Programme du dispositif « <i>Team 1 : du manager au leader</i> ».....	308
Annexe 2 : Plaquette de présentation de <i>SimLead</i> .....	309
Annexe 3 : Article du Parisien sur <i>SimLead</i> .....	311
Annexe 4 : Tableau récapitulatif des volontaires .....	312
Annexe 5 : Grilles d’observation <i>SimLead</i> .....	317
Annexe 6 : Deuxième exercice dans le jeu .....	325
Annexe 7 : Grille des questions pour le <i>débriefing</i> .....	328
Annexe 8 : Echange avec Etienne en mars 2015 .....	329

# Introduction

Les entreprises sont engagées dans une course à la performance pour rester compétitives, sur un marché économique de plus en plus exigeant, où l'incertitude règne en permanence. La mondialisation, le capitalisme financier, la suprématie de l'actionnariat et des marchés, le développement des nouvelles technologies instaurent un nouveau rapport au temps dans l'urgence et l'immédiateté. L'une des conséquences de ces mutations est l'intensification du travail caractérisée par de nouvelles exigences en termes de réactivité, de qualité, de délai qui reposent sur la capacité des cadres, entre autres, à s'adapter. D'après Boltanski & Chiapello, (1999), dans les années 1980-1990, le cadre devient un *manager*, voire un *coach*, mobilisant chacun des salariés à tous les niveaux, dans des structures fluides et innovantes. Celui-ci se doit d'être mobile, enthousiaste, flexible, disponible, convivial, charismatique. Il doit être un « *leader* ». C'est pour cette raison essentiellement que les entreprises investissent dans des stages de formation pour leurs cadres et sollicitent des spécialistes du comportement. Le développement personnel est mis au service du professionnel. L'« inflation réflexive » se développe fortement dans la formation managériale dès les années 1990, avec une croissance de 20 à 30 % par an. Ces dispositifs visent à améliorer la connaissance de soi et à contribuer à des relations plus harmonieuses, y compris dans des situations où la pression est forte (Brunel, 2008). Cette norme sociale de construction de soi prend racine dans le courant humaniste en psychologie des années 1950 (Rogers, Maslow, Allport, etc.).

L'usage des *serious games* se développe dans la plupart des dispositifs de formation des grandes entreprises permettant notamment aux *managers* de développer des compétences dans le domaine interrelationnel et comportemental. Par ailleurs, le recours à ces instruments permet de véhiculer une image d'entreprise innovante et internationale. Leurs coûts de recherche et de développement ont baissé faisant ainsi baisser leur prix à la vente, ce qui a favorisé leur développement. L'IDATE<sup>3</sup> estime le chiffre d'affaires mondial associé aux *serious games* à 1,5 milliard d'euros en 2015 (7 fois plus importants qu'en 2010). Le taux de croissance annuel s'élève à 47 % sur la période 2010-2015. Kapp (2012) explique que les *serious games* font partie d'un mouvement plus global, celui de la *gamification* dont l'objectif est de rendre ludique quelque chose de sérieux afin de le rendre plus attractif. La *gamification* (ou ludification) n'est pas un phénomène nouveau, bien que sa portée se soit accélérée avec l'essor du numérique. Les *serious games* se seraient construits sur l'échec du ludo-éducatif (Natkin, 2004) dont l'apparition se situe dans les années 90.

---

<sup>3</sup> Institut de données autour du monde numérique

Les *serious games* sont ces jeux qui sont utilisés pour éduquer, entraîner et informer (Michael & Chen, 2006). Le plus souvent, ils sont au service de l'apprentissage à la prise de décisions. Abt (1970) définit le jeu comme une activité entre plusieurs preneurs de décisions avec un objectif dans un environnement contraint. Nous pourrions faire un parallèle avec les systèmes informatiques d'aide à la décision (SIAD) qui malgré la souplesse apparente de l'environnement posent la question de la répartition des règles d'action entre l'homme et la machine (Bobillier-Chaumon, 2003). Bien avant le développement des jeux vidéo, un dénommé Chard invente en 1809 une machine à enseigner la lecture, appelée « *Mode of Teaching Reading* » qu'il fait breveter. C'est le premier brevet connu pour une machine à enseigner (Bordeleau, 1999). Puis, la formation assistée par ordinateur s'est développée en 1959 avec IBM et le premier mini-ordinateur dédié à l'enseignement : l'IBM 1500 créé en 1966. L'armée américaine, familière des « *wargames* » (jeux de guerre stratégiques) a investi dans la recherche de simulations informatiques, notamment dès 1952, avec une simulation qui permettait d'analyser les mécanismes de prise de décisions des pilotes de l'US Air Force. Enfin, en 1956, des jeux de gestion destinés au commerce voient le jour. Il s'agit de simulations qui mettent en concurrence plusieurs entreprises et le dirigeant vainqueur est celui qui va faire le plus de bénéfices. Ces jeux de simulation d'entreprise (ou *business games*) ne sont pas accessibles au public jusque dans les années 80 (Alvarez & Djaouti, 2010). Ils ont pour principe d'immerger les participants dans une entreprise virtuelle où l'analyse, la décision et l'action permettent l'expérimentation et l'apprentissage dans un processus itératif. Le travail d'équipe et l'environnement concurrentiel sont des caractéristiques centrales des *business games*. Les grandes écoles de management utilisaient déjà les *business games*. Plus récemment, elles ont commencé à utiliser des *serious games* pour former leurs étudiants, notamment au management, mais aussi à la vente. L'expérimentation des comportements dans une « réalité-virtuelle » permet un aller-retour entre la théorie et la pratique (Michel & Boughzala, 2012) en prenant appui sur l'expérience des joueurs, du jeu et du groupe comme lieu d'apprentissage. Ce qui nous amène à penser l'oxymore « réalité-virtuelle » : ce qui se passe dans le monde virtuel serait bien réel pour celui qui l'expérimente. Pour le dire autrement, les jeux dits « sérieux » comportent des risques et des conséquences, ce qui s'y passe est bien réel, la virtualité des tâches permettrait de les mettre à distance. Les mécaniques du jeu vidéo dans le *serious game* favoriseraient l'immersion et la motivation du joueur/apprenant (contrairement à l'e-learning composé principalement d'exposés

didactiques, de quizz et de QCM<sup>4</sup> pour valider les connaissances acquises). L'un et l'autre visent essentiellement la diffusion des bonnes pratiques au sein des organisations.

Les simulations de situations de travail utilisant la réalité virtuelle, étudiées principalement en ergonomie, ont aussi précédé les *serious games*. La référence que l'on trouve à l'activité permet l'analyse de la relation entre situation professionnelle de référence et situation simulée sous un angle psychologique et non pas uniquement technologique (Pastré, 2005a), ce qui amène à prendre en compte l'écart entre le prescrit et le réel. L'avantage du *serious game* plus que des simulateurs (dont le dispositif n'est pas mobile) est qu'il permet de répondre aux besoins de formation dans le monde (économie d'échelle). L'appellation *serious games* permettrait de regrouper toutes les applications informatiques utilisant les ressorts des jeux vidéo. Ces applications sont au service, entre autres, d'un projet de formation et d'objectifs pédagogiques, ce qui met en tension la logique du jeu et la logique d'apprentissage (Brougère, 2012 ; Lavigne, 2014). Nous souhaitons apporter une précision sur l'instrument sur lequel porte notre recherche. Une distinction est faite entre les *serious games* et les *serious gaming* (Lépinard, 2014c). Elle repose sur deux éléments essentiels dans notre recherche. Le premier étant le détournement d'usage, ici un simulateur utilisé par l'armée pour en faire un *serious game* dans le monde civil. Puis, le deuxième étant la présence d'un formateur, ici l'instructeur qui va manipuler le simulateur en fonction des objectifs pédagogiques. Les travaux en ergonomie montrent que cette médiation n'est pas neutre et passive, elle oriente et guide la simulation. Ainsi, pour nommer le jeu que nous avons étudié, l'appellation de *serious gaming* est plus appropriée que celle de *serious game*.

Notre contribution à l'ensemble de ces travaux est l'analyse du rapport réciproque « travail – formation » étudié dans le cadre théorique et méthodologique à la psychosociologie du travail (Lhuillier, 2013). Il s'agit pour nous d'interroger à la fois les attendus, relatifs au prescrit professionnel, injectés dans le jeu et les transferts d'apprentissage effectués par les « formés » entre le jeu et la réalité du travail. Nous nous intéressons ici à un *serious gaming* utilisé dans le cadre d'une formation au management d'équipe pour des cadres : ils doivent sélectionner les personnes à secourir, et ce en fonction de différents critères. Les visées de cette formation au management privilégient les modalités de la prise de décision en équipe afin de déterminer collectivement comment définir et atteindre les buts visés. Ce qui suppose l'expérimentation

---

<sup>4</sup> QCM : Questionnaire à Choix Multiples

de discussions sur les choix de buts et de moyens ou de stratégies d'action. L'objet de notre recherche est l'analyse théorico-clinique des jeux vidéo comme outils de transformations du travail réel au sein des organisations. Nous proposons donc d'interroger le lien entre l'activité virtuelle en formation et l'activité réelle au travail des cadres en analysant les processus transitionnels<sup>5</sup> dans un jeu et dans le cadre d'un métier donné, ici *manager*. Ce travail se décompose de quatre parties.

Dans une première partie, nous proposons un état de l'art des travaux sur les cadres, en partant des transformations de leur travail ainsi que le travail sur le subjectif et l'intersubjectif prescrit afin de répondre aux exigences de l'organisation. Nous différencions notamment le groupe de l'équipe, distinction essentielle dans le cadre de notre recherche puisque le *serious gaming* est multijoueurs et que son objectif est de former au management d'équipe. Nous définissons ensuite, à partir des travaux en ergonomie, les formes de « comme si » qui ont précédé les *serious gaming* : autrement dit, les simulations des situations de travail utilisant la réalité virtuelle. Nous nous appuyons sur ces travaux pour proposer une approche comparative des travaux sur les simulations et les *serious gaming*, dans leur rapport respectif à la réalité du travail. Enfin, nous achevons cette première partie par les travaux de Winnicott (1970, 1971) sur les phénomènes transitionnels des jeux, travaux sur lesquels s'appuie notre réflexion sur la « transitionnalité » favorisée ou non par le *serious gaming*.

Dans une deuxième partie, nous présentons le cadre conceptuel et méthodologique ainsi que la problématique de la recherche. Puis, nous détaillons le parcours de formation managériale dans lequel s'inscrit le dispositif de formation où est intégré le *serious gaming*. Notre objectif est d'analyser le projet pédagogique qui sous-tend ce dispositif afin de comprendre les enjeux et les attentes de l'organisation vis-à-vis des *managers*. Les étapes de la conception du *serious gaming* ainsi que sa construction à partir d'un outil de l'armée sont questionnées ; ici il est question d'amorcer une réflexion sur les représentations que les concepteurs ont du travail des cadres.

Dans une troisième partie, en partant de nos observations des situations de jeu et des entretiens associés, nous engageons l'analyse des matériaux sur la virtualité des tâches comme source de créativité. Dans un premier temps, nous analysons les ressources et les empêchements à la créativité dans l'activité virtuelle en formation et l'impact de ces situations

---

<sup>5</sup> Processus entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu où la créativité est prépondérante

dans l'activité réelle au travail. Dans un deuxième temps, nous nous attachons à comprendre en quoi la virtualité des tâches dans le *serious gaming* suspendrait les enjeux éthiques des buts et motifs poursuivis, en proposant un *focus* sur la scénarisation de deux exercices. Notre recherche a analysé l'usage des *serious gaming* dans des dispositifs de formation et, plus spécifiquement, la délibération collective avant la décision et l'action dans l'expérience du jeu puis dans l'après-formation, c'est-à-dire dans l'activité réelle de travail. Dans un troisième temps, notre analyse s'oriente vers les changements que les cadres réalisent en tant que *managers* suite à l'expérimentation du *serious gaming*, plus dans un rôle de subordonnés que de donneurs d'ordre. Nous analysons les transformations du travail réel au regard de la virtualité des tâches et de ce changement de place. Le jeu a été analysé comme une activité (jouer c'est faire). Nous nous sommes intéressés au lien entre le virtuel du jeu et le réel du travail des cadres pour comprendre ce qu'ils en font (ou non) individuellement et collectivement dans le monde virtuel et ensuite en activité dans le monde réel.

Une quatrième partie nous permet d'engager discussions et perspectives à partir de ce travail. Nous ouvrons, à partir de ses limites, les pistes que ce travail peut permettre d'envisager au niveau théorique et méthodologique. Nous partons de nos hypothèses de départ sur le développement des processus transitionnels favorables à la créativité dans l'activité en nous appuyant sur les travaux de Winnicott (1969, 1970, 1971) et nos résultats. Nous étayons notre analyse en partant du peu de sollicitation à la créativité individuelle et collective pour expliciter les empêchements du dispositif du *serious gaming*. Nous questionnons le sens même du jeu lorsque celui-ci est vécu comme obligatoire, dans le cadre d'un programme de formation dédié aux *managers* appartenant à la même organisation. L'impact que cela peut avoir sur la posture qu'adopte le cadre avant de « jouer » dans un programme nommé du « *manager au leader* » est pris en compte pour penser les empêchements à l'attitude ludique inhérente au « jouer » (Henriot, 1989). La synergie du discours pédagogique entre le *serious gaming* et le reste de la formation est essentielle tout au long de notre analyse pour comprendre les enjeux organisationnels. Nous nous appuyons sur les dispositifs de développement personnel qui s'inscrivent dans le courant du management humaniste favorisant l'euphémisation des relations hiérarchiques et ainsi du pouvoir (Brunel, 2006, 2008). Nous tentons ainsi de définir les liens opérants entre ce discours humaniste et les *serious gaming* comme un média véhiculant un message implicite, dit « politique » (Mauco, 2008, 2009), favorisant la contrainte et le contrôle de l'individu (Lavigne, 2014) sous une métaphore ludique. Deux exercices dans le *serious gaming* nous permettent d'aborder la

suspension de la délibération collective sur les fins poursuivies et, par conséquent, le sens éthique d'une pensée qui devient alors instrumentale. La transformation des situations de travail réel au regard de ce qui se « joue » dans le monde virtuel est étudiée, ouvrant des perspectives sur le transfert des apprentissages suite à l'expérience du jeu. Ce qui nous conduit à interroger le *serious gaming* comme médiateur à une activité réflexive sur l'activité réelle des cadres les amenant ainsi à provoquer des transformations.

Nous revenons sur l'intervention pour discuter des conditions favorables à celle-ci, la posture de psychologue du travail ainsi que des empêchements que nous avons rencontrés. Nous abordons les effets de l'intervention : ce qu'elle a pu favoriser, potentialiser, refermer, etc. Enfin, nous terminons par les ouvertures possibles que permet ce travail et par de nouvelles questions cliniques et théoriques, concernant le rapport entre l'activité virtuelle comme levier pour favoriser la créativité et transformer les situations de travail réel.



Première partie :

Enjeux de la recherche et ressources  
théoriques

# Chapitre 1 : Les cadres, entre l'être et le faire

Le travail des cadres est central dans notre recherche. Nous commençons donc par la description des transformations du travail des cadres et des questions qu'elles soulèvent en terme d'impact sur l'équipe et sur la santé des cadres. Les cadres ingénieurs devenus *managers* sont amenés à déplacer le regard qu'ils portent sur le travail en passant de la technique à la dimension humaine de l'équipe (Hubault, 2013). Puis, nous analysons la différence que nous retrouvons dans la littérature entre le *manager* et le *leader* puisque la formation dans laquelle est inscrit le jeu sur lequel porte notre recherche s'intitule : « du *manager* au *leader* ». Puis, nous distinguons le groupe de l'équipe, l'objectif étant de « faire équipe » dans le *serious gaming*. Ces deux notions sont souvent entremêlées, cependant « il ne suffit pas de rassembler des personnes sous un même signifiant pour qu'elles œuvrent ensemble à un même but. L'équipe ne se décrète pas, pas plus que le groupe ou le collectif de travail » (Lhuillier, 2014, p. 1).

## 1.1 Le travail des cadres, entre mythe et réalité

### 1.1.1 Les transformations du travail des cadres

Dans l'imaginaire collectif, les cadres bénéficiaient d'un statut privilégié qui représentait un aboutissement, ou du moins une étape significative, dans une vie professionnelle. Ce mythe s'est éteint et les cadres se différencient essentiellement des non-cadres par leur niveau de rémunération et d'exigences (Bouilloud, 2012). Leur autonomie est elle aussi un mythe : les cadres sont pris entre des contraintes multiples, une pression venant, à la fois, du haut et du bas, même si les injonctions à l'autonomie sont croissantes. « Être compétent aujourd'hui, c'est se débrouiller par soi-même pour résoudre des problèmes complexes, faire preuve d'initiative, faire sa propre publicité, s'imposer tout en respectant bien entendu l'esprit d'équipe... » (Amado, 2008, p. 19).

La notion de cadre a émergé dans les années 30, dans le monde de l'entreprise néanmoins, les cadres ont toujours existé. Les armées antiques faisaient appel à ce que l'on appelle des officiers ; le terme provient d'ailleurs du langage militaire. Ce groupe professionnel se

consolide et devient une figure sociale majeure dans les années 1950-1970 avec les ingénieurs (Monneuse, 2014). Le passage du mot cadre à l'appellation *manager* distingue les experts, dits cadres fonctionnels, de ceux qui encadrent d'autres salariés. Et le verbe anglais *to manage* signifie se débrouiller, réussir à, s'arranger pour, arriver à (Glée & Mispelblom, 2012). D'après ces auteurs, cette signification « souligne que la réalité du travail des cadres reste fondamentalement proche de la stratégie militaire, au cœur des conflits et des luttes » (*ibid*, p. 256). Pour les cadres, le travail est devenu le lieu de la « survie », en ce sens qu'il faut à tout prix éviter l'exclusion et pouvoir constamment se projeter dans l'avenir. C'est une lutte psychique, psychologique et sociale quotidienne (Bouilloud, 2012). La complexité organisationnelle se développe (structures matricielles, équipes projet, sophistication des processus...) et les cadres rencontrent de plus en plus de difficultés à se repérer dans ces organisations mouvantes. Le cadre est perçu comme celui qui prend les décisions, qui définit la prescription, acteur dans l'organisation et protégé par elle puisqu'il en décide les rouages. La décision du cadre est soumise à de nouvelles contraintes économiques nées de la mondialisation qui détermine des impératifs de performance et de productivité (Aubert & de Gaulejac, 2006 ; Ughetto, 2007 ; Bouilloud, 2012 ; Falcoz, 2003). Le cadre serait plutôt un homme seul, à l'interface entre un environnement contraint et fluctuant, et une organisation exigeante, son plaisir se trouvant dans le relationnel avec ses équipes (Falcoz, Laroche, Cadin & Frery, 2006).

L'explosion des troubles psychosociaux exprime une crise du rapport au travail dans une organisation pour qui la mondialisation a réduit le réel au réalisé (Hubault, 2013). L'exacerbation de la concurrence entre les entreprises et au sein même de ces structures a donné naissance à la quête de la qualité totale, du zéro défaut et de la performance ce qui alourdit les procédures, les écrits, les processus avec lesquels les cadres se débattent. Cette « utopie prescriptive » est une volonté de rendre le travail réalisé plus transparent afin de mieux le contrôler (Mispelblom Beyer, 2010). Elle a été intégrée par l'entreprise et par les individus qui doivent continuellement se surpasser et agir dans l'urgence. Le cadre doit augmenter la productivité de ses équipes et réduire les dépenses voire la masse salariale si nécessaire.

La recherche de résultats engendre des contradictions, des injonctions paradoxales. Ces injonctions paradoxales permettent de mettre en exergue un contexte décisionnel « schizophrénique » (Bouilloud, 2012), où l'action du cadre paraît impossible tant elle est

écartelée entre des mécanismes divergents, voire opposés. On donne des ordres aux cadres qui sont tout simplement impraticables, tels que « sois autonome », ou « produis plus avec moins ». Aussi ils sont placés dans des « perspectives d'échec inéluctables ». Dans le même temps, l'échec est banni de cette « quête de l'excellence », ce qui amène les individus à se surpasser toujours plus et exclut ceux qui refusent cette dévotion totale envers l'entreprise et ceux qui ne la supportent plus. Les désillusionnés représentent une proportion chaque jour croissante de salariés. Pour éviter désillusions, décrochages, contestations, l'entreprise tente de maintenir cette « passion productrice » en maîtrisant la relation d'adhésion et de frustration intégrée par l'individu (Aubert & de Gaulejac, 2006).

Les cadres n'envisagent pas de réduire leur engagement dans un milieu où les « discours organisationnels valorisent la mobilisation psychique intense et continue » (Vonthron, 2002, p.15). L'engagement passe alors par la réattribution de « valeur [...] à certains objets, événements ou comportements » (*ibid.*, p.17). Ce dernier est ainsi en tension permanente face à des sentiments et émotions opposés, ce qui conduit sur le long terme à « une combustion du corps et de l'esprit » : la reconnaissance éphémère et renouvelable de sa performance par le système l'oblige à donner toujours plus avec la sensation d'être absorbé par l'entreprise. Les victimes de cette idéologie de la performance cherchent à se dépasser et à relever de nouveaux défis (Amado, 2003). Et, la quête de l'excellence devient une exigence morale, une valeur en soi sur laquelle joue l'organisation.

En parallèle de ces transformations du travail, et du rapport au travail, le modèle managérial actuel requiert des compétences émotionnelles permettant de répondre aux évolutions du travail et de son organisation (Lhuillier, 2006) ainsi qu'aux normes communicationnelles attendues par l'entreprise (Brunel, 2006, 2008).

## 1.1.2 Proscription et prescription des émotions

### 1.1.2.1 Un contrôle émotionnel prescrit

Dans ce management de l'excellence, les cadres doivent canaliser les énergies psychiques de leurs collaborateurs afin de répondre dans l'urgence aux exigences économiques de profit et de perfection de l'entreprise (Aubert & de Gaulejac, 2006). Le *manager* doit ainsi bien gérer son rapport à soi et à autrui, les résonances émotionnelles ainsi qu'être à l'écoute, comprendre les enjeux d'autrui, se remettre en cause, être assertif et construire des compromis. Ce

*management* « humaniste », comme instance fédératrice de développement de soi dans un rapport harmonieux avec les autres, suppose une logique d'adhésion avec l'entreprise et sert des dispositifs de pouvoir (Brunel, 2006, 2008). Bouilloud (2012) désigne le caractère leurrant des organisations qui créent de l'illusion en manipulant l'imaginaire en reprenant le terme de *stimulacre* construit par Gérard Genette (à partir de *stimulation* et de *simulacre*). Les organisations cherchent ainsi à favoriser le développement de personnalités à leur image, c'est-à-dire qui fonctionnent en permanence sur le mode du simulacre et de l'illusion pour stimuler les énergies de leurs membres. Cette gestion du subjectif est devenue une problématique essentielle dans les stratégies et pratiques managériales. Le rapport au travail pour des ingénieurs devenus *managers* s'est déplacé de l'ingénierie à une « capacité d'engagement relevant de la subjectivité du *manager* et de l'intersubjectivité qui prend forme avec les membres de son équipe » (Hubault, 2013, p. 36). Dans les situations de travail, le centre de gravité de leur compétence se déplace vers de nouveaux rapports au risque, au réel, au quotidien, à la subjectivité et à l'évaluation.

La confrontation entre le rationnel et l'émotionnel, entre « émotion et raison, entre « corps » et « âme » » (Lhuillier, 2006, p. 92) est constitutive d'une dissonance émotionnelle (Van Hoorebeke, 2005). Cela soulève la question du travail managérial entre l'« être » et le « faire ». Hochschild (2002) le souligne, en complément de la théorie interactionniste de Goffman : les individus ne peuvent pas être uniquement des stratèges qui conformeraient leurs comportements aux normes sociales dans l'objectif de gagner une sécurité dans le rapport avec autrui. Les *managers* travaillent sans cesse sous le regard et le jugement d'autrui (pairs, subordonnés et supérieurs hiérarchiques, voire clients et fournisseurs). Ce travail sur les émotions en public est très impliquant et nécessite des moments de retrait (Hochschild, 2002 ; Lhuillier, 2006 ; Brunel, 2006). Les « coulisses » sont indispensables à tout travail de représentation, elles permettent à l'acteur de tenir son rôle, de composer ou d'ajuster une face, de trier entre ce qu'il doit montrer et cacher de son personnage (Goffman, 1973 ; Hochschild, 2002). Loin d'être seuls, puisqu'autrui est toujours convoqué qu'il soit présent physiquement ou psychologiquement, les *managers* sont soumis à de fortes contraintes qui sont aussi des ressources (organisationnelles, collectives et personnelles). La régulation sociale des émotions repose sur une forme intériorisée du pouvoir social, où l'individu va désirer « de lui-même » correspondre à ces codes comportementaux (Beauvois, 1994).

### 1.1.2.2 Des codes comportementaux intériorisés

Ces codes comportementaux managériaux sont prescrits parce que jugés efficaces en termes de motivation individuelle, de fonctionnement d'équipe, de coordination et, en général, de *corporate governance* (Brunel, 2006). Dans cette codification comportementale, nous retrouvons : la capacité à se placer en position d'égalité psychique et relationnelle avec ses interlocuteurs, la capacité à donner du *feedback* – ce qui implique une ouverture à la critique – une meilleure connaissance de soi (forces et faiblesses), ainsi qu'un meilleur usage de soi. L'estime de soi est là aussi prescrite pour permettre un rapport à autrui peu défensif. Cette réflexivité est toujours orientée par des « lunettes de la pensée » rarement neutres et porteuses d'un imaginaire du rapport à soi propre à une société (Brunel, 2006, 2008). Cet imaginaire du choix et de la maîtrise individuelle du rapport à soi, aux autres et au monde s'accompagne logiquement d'un accroissement de la « norme d'internalité » (Beauvois & Joule, 1981). Cette norme correspond à un sentiment individuel de liberté de choix et d'action qui ne fait que favoriser l'internalisation des contraintes sociales et des objectifs de l'entreprise. Ce travail sur soi véhicule un ensemble de valeurs et de normes relatives aux résultats attendus de ce travail dont l'ambiguïté réside dans le dévoilement d'un moi authentique et l'apprentissage de codes relationnels et comportementaux socialement utiles. L'usage de la réflexivité contribue à l'exercice du pouvoir organisationnel. Les *feedbacks* sont présentés comme des cadeaux et les *managers* sont formés pour mener leurs entretiens d'évaluation selon le principe du « *manager coach* » dans une position « d'égal à égal ». « Les relations de contrôle sont ainsi débarrassées, en apparence, de tout aspect de coercition ou de contrôle de rendement, pour être présentées comme des aides rendues à l'individu pour se développer » (Brunel, 2006, p. 8). De fait, il sera attendu que les salariés considèrent ces actes managériaux comme des services qu'on leur rend et qu'ils reconnaissent spontanément leurs insuffisances. Les comportements agressifs ou défensifs seront stigmatisés. Les rapports de pouvoir seront adoucis en apparence, mais renforcés et intériorisés par l'individu qui percevra l'organisation comme « nourricière et bienveillante ». Le contrôle des émotions et leur gestion visant des comportements appropriés, conformes à des normes sociales nous conduit à prendre en considération les coûts psychiques de cette exigence d'ajustement aux nouvelles règles d'expression des émotions (Lhuillier, 2006). L'effet de mode autour de l'intelligence émotionnelle développée par Goleman en 1995, semblerait être une vision naïve du contrôle des émotions où l'affectivité perçue comme une menace potentielle pour la performance de l'organisation doit être évacuée.

### 1.1.2.3 L'intelligence émotionnelle

Salovey et Mayer (1990) ont les premiers utilisés le vocable d'intelligence émotionnelle qu'ils définissent ainsi : « une forme d'intelligence sociale qui implique l'aptitude à contrôler ses propres émotions et celles des autres, à discriminer entre elles et à utiliser cette information pour guider à la fois sa pensée et son action » (cité par Chanlat, 2003). L'objectif principal est le contrôle et la suppression des « émotions » négatives par un positivisme accru. Cette maîtrise des relations humaines par un ajustement émotionnel entre deux personnes semble faciliter la communication de l'humeur (Goleman, 1997). Une des composantes de l'intelligence émotionnelle est de se mettre habilement et avec finesse au diapason de l'humeur d'autrui. Grâce à ce simulacre de résonance avec les émotions d'autrui, les « *leaders* de la résonance » suscitent l'adhésion (Amado, 2008, 2009). L'objectif serait de dissiper les émotions toxiques qui feraient obstacle à la réalisation de la tâche pour pouvoir « jouer l'indispensable rôle de meneur » (Amado, 2008).

La notion d'intelligence émotionnelle devient une nouvelle norme de réussite pour les *managers* et les organisations. Les questions d'éthique et de valeurs sont à questionner, ce que le courant sur l'intelligence émotionnelle ne fait pas. Dans ce courant, l'instrumentalisation, la fonctionnalité technique et l'optimisme jovial dominant au détriment de tout enjeu démocratique (Chanlat, 2003). Les processus inconscients, ainsi que la culture qui enracine l'expression des émotions dans un environnement socioculturel, sont absents du célèbre livre de Goleman. Les *managers* se confrontent alors à une autre emprise bien intériorisée qui s'est construite autour d'une idéologie sur ce qu'est un *leader* qui plus est charismatique, ce qui explique la prolifération de programmes de formation au management abordant ces notions.

### 1.1.3 L'idéologie sur le *leader* versus *manager*

La distinction entre le *leader* et le *manager* est très présente dans la littérature sur l'entreprise, ce qui maintient certainement une confusion autour des deux termes. Les *leaders* seraient des êtres « supérieurs » aux *managers* qui eux auraient plutôt mauvaise presse, assimilés à des gestionnaires : les *leaders* guideraient les hommes tandis que les *managers* gèreraient les choses. Cette perspective a été développée par Zaleznik (1977) dans son article intitulé : « *Managers and leaders, are they different ?* », qu'il conclut par l'affirmative. Selon cet auteur, le comportement des *managers* serait dicté par le consensus, par les problèmes de

procédures, plus que par le pouvoir. Les *leaders*, eux, auraient le courage de leurs convictions et leur propre vision sans rechercher le compromis avec le groupe. Les *leaders* inspireraient parfois une crainte mêlée de fascination et de dévouement, ils feraient avancer les choses. Les *managers* se contenteraient de mettre en application la vision du *leader*. Les *leaders* seraient dotés d'une « intelligence émotionnelle » qui leur permettrait de s'ajuster aux situations et d'y adapter leur *leadership*. Dans son texte « le charisme contre le travail », Amado (2003) lie l'appel au charisme qu'il qualifie de « tragi-comique », à la crise de l'autorité qui, en perdant de sa légitimité, est contrainte à changer de nature. Ce terme, emprunté à Max Weber et importé de la littérature nord-américaine, est le signe du désarroi qui règne au sein des entreprises et qui oppose le *leader* au *manager*. « Seul le charisme permettrait de mobiliser, de réveiller, d'entraîner », ce qui positionne le *manager* comme un bureaucrate et un organisateur consciencieux tandis que le *leader*, bien que caractériel, est protégé en raison de son génie supposé » (Amado, 2003, p. 118). Le charisme peut donc rencontrer du succès avec ceux qui sont prédisposés à ce que La Boétie a nommé la « servitude volontaire ».

L'insécurité de la relation d'autorité entraîne des réponses sous forme de leurres masquant ainsi la réalité : la complexité des situations de travail (Amado, 2003). L'auteur conclut par une nécessaire compréhension des situations de travail qui passerait par le terrain et le dialogue, au cœur de la vie quotidienne et des décisions. Le courage de prendre des risques par respect de règles éthiques en dénonçant des objectifs irréalistes venant d'en haut. Ce *leadership* peut être qualifié de transitionnel (Amado & Ambrosse, 2001), ce qui suppose une « tolérance à l'incertitude, la capacité d'être seul (en présence des autres, dirait Winnicott), sur la frontière du groupe (tantôt dedans, tantôt dehors), une forte sécurité ontologique (Laing, 1960), une sensibilité et une aptitude à la coopération » (Amado, 2003, p. 121). Un « joueur », selon les propos de Maccoby (1980), qui réagit « au travail et à la vie comme à un jeu » (p. 20), à la fois aimant le défi et la compétition : il met ses compétences, son énergie et son envie de gagner au service de son équipe et d'un projet d'entreprise qu'il fait sien. C'est un être doté à la fois de « tête et de cœur », ici le cœur « fort » est associé au courage et ainsi à l'indépendance de penser, de dire et de faire. Ce joueur allie les qualités d'initiative, d'analyse, de synthèse et d'efficacité dans le respect des autres. Le changement l'attire, il ne le craint pas et désire même en influencer le cours. Aimant prendre des risques calculés et fasciné par les méthodes nouvelles, il se projette dans l'avenir avec confiance. Cependant, « son caractère est une mosaïque de traits frôlant le paradoxe, mais compréhensible en tant que mode d'adaptation aux exigences de l'entreprise. Il est coopératif, mais compétitif ;



désinvolte et enjoué, mais irrésistiblement attiré par la réussite ; c'est un bon coéquipier, mais il aspire au vedettariat ; un chef d'équipe, mais un rebelle contre la hiérarchie bureaucratique ; un supérieur juste, mais impartial, mais qui méprise tout signe de faiblesse ; un être dur et dominateur, mais non destructeur » (Maccoby, 1980, p. 59). Le sentiment d'efficacité professionnelle fait partie des variables explicatives de la performance et de la mobilisation des salariés dans le travail (Vonthron & Lagabrielle, 2012).

Dans un tel contexte, nous pouvons comprendre l'émergence du « malaise des cadres ».

#### 1.1.4 La souffrance « muette » des cadres

La soumission à l'autorité et à la prescription confronte les individus à des objectifs inatteignables, ce qui engendre un mal-être et une angoisse qu'ils tentent de refouler pour garder leur place dans l'entreprise (Ughetto, 2007 ; Bouilloud, 2012). Pour éviter cette souffrance, certains vont favoriser « l'activisme mesuré » qui serait une forme de défense, de résistance à l'autorité managériale qui permet d'éviter à la fois la confrontation directe avec le management et le départ de l'entreprise. « L'activisme mesuré est un travail patient et quasi quotidien du cadre qui vise à imposer de façon douce des pratiques de travail, des contenus de projets ou des formes de coopération différents de ceux voulus par le management. L'activisme mesuré peut se confondre avec une apparente allégeance, mais il dissimule cependant une profonde opposition avec les volontés managériales » (Courpasson & Dany, 2011, p. 6). L'activisme mesuré pourrait être un dégagement possible de l'emprise qu'Amado (2008) définit ainsi : « dans la relation d'emprise, il s'agit toujours et très électivement d'une atteinte portée à l'autre en tant que sujet désirant qui, comme tel, est caractérisé par sa singularité, par sa spécificité propre. Ainsi, ce qui est visé, c'est toujours le désir de l'autre dans la mesure même où il est foncièrement étranger, échappant, de par sa nature, à toute saisie possible. L'emprise traduit donc une tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui, c'est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité, la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au statut d'objet entièrement assimilable » (p. 118). Ces traits et processus définissent, d'une certaine façon, l'univers des organisations modernes ou hypermodernes et les relations de travail aujourd'hui si nous en jugeons à l'analyse de la littérature présentée ici.

La quête de l'excellence se traduit par la volonté d'être meilleur que les autres et que soi-même (Aubert & de Gaulejac, 2006). Cette quête du Moi idéal, narcissique, peut être

aliénante pour l'individu. Elle est alimentée par la reconnaissance de l'entreprise qui cherche à optimiser sa motivation et ses performances à travers des formations, des évaluations individuelles, des formes de récompenses (bonus, promotions, primes...) et des mises sous tensions permanentes et implicites. Les comportements professionnels exigés sont largement détaillés dans les entretiens d'évaluation et les référentiels de compétences, le professionnalisme est alors atteint lorsque le cadre se conforme aux attendus (Ughetto, 2007). La souffrance, bien présente, reste difficile à cerner : elle réside dans des « états d'âme », c'est un « ennemi insaisissable » (Bouilloud, 2012). Une « souffrance sourde à la mesure de l'écart croissant entre le travail réalisé et le travail rêvé, celui qu'on voudrait faire et qu'on ne parvient pas à faire » (Lhuilier, 2009, p.8), autrement dit : l'activité empêchée (Clot, 2010). En apparence, la vie du cadre est un « jeu », mais elle est décrite comme « dangereuse » parce que plane en permanence le « risque d'échec définitif » (Aubert & de Gaulejac, 2006). Nous retrouvons ici un paradoxe entre l'épanouissement dans cette quête de la perfection et le mal-être généré par une incapacité à atteindre par définition cette utopie, à surmonter les épreuves du travail (Lhuilier, 2009).

Un autre tiraillement a lieu entre l'intérêt pour l'autre (l'autorité) et l'intérêt pour soi (Ughetto, 2007). Malgré une volonté de préserver sa vie personnelle, le *manager* doit être présent au maximum sur le terrain. Son investissement quasi total doit lui permettre d'être performant et de participer au développement économique de l'entreprise tout en contrôlant son stress et ses angoisses (Bouilloud, 2012). Or, pour être performant, il faut parler de ce qui ne va pas, reconnaître des problèmes du travail comme fondement de l'innovation, ce qui nécessiterait un changement au sein même de l'organisation. Un jour, la fatigue et la frustration deviennent insoutenables pour le *manager* qui subit alors une forme de déception « amoureuse », brisant sa relation avec l'entreprise et l'entraînant dans un mal-être qui peut se transformer en dépression (Aubert & de Gaulejac, 2006). Dans cette vulnérabilité, plus que les autres employés, les cadres sont seuls, moins syndiqués que les non-cadres, et il est de toute manière difficile pour eux de revendiquer librement au regard de leur statut a priori privilégié. Ils accumulent donc un ressentiment qui vient s'ajouter à la souffrance déjà présente. L'action dans l'urgence et la politique de court terme ne laissent pas le temps aux acteurs concernés de prendre conscience de ce mal-être. Dans cette culture de l'urgence, la réflexion, la délibération se réduisent.

### 1.1.5 La délibération dans la prise de décision

Dans certaines situations, le cadre agirait à l'encontre de son meilleur jugement, cette action n'étant pas nécessairement meilleure sur le plan moral, il ferait ainsi preuve d'akrasia (Davidson, 1991 ; Anquetil, 2004). Pour l'éviter, l'homme prudent doit être apte à bien juger, doit être capable d'agir de façon adéquate après délibération, étape préliminaire à l'action (Aubenque, 2009 ; Dejours, 1993). Ce jugement, mis en œuvre par l'homme agissant s'apprend, se développe avec l'expérience, et s'entretient notamment pendant les temps collectifs entre personnes partageant les mêmes enjeux et des situations proches.

La sagesse pratique d'Aristote « n'est plus une affaire personnelle : c'est, si l'on peut dire, une *phronésis* à plusieurs, publique, comme le débat lui-même » (Ricoeur, 1990, p. 17). Faire preuve de *phronésis* serait lié à la question de la finalité et donc de l'évaluation du bien. Ricoeur pose la question de la morale au regard de celle de l'éthique « les deux renvoient à l'idée de mœurs (*ethos, mores*) ; on peut toutefois discerner une nuance, selon que l'on mette l'accent sur ce qui est estimé bon ou sur ce qui s'impose comme obligatoire. C'est par convention que je réserverai le terme d'« éthique » pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de « morale » pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte » (p. 5). Il est nécessaire de soumettre la visée éthique à l'épreuve de la norme, ce qui va enrichir l'éthique par le passage par la norme et l'inscrire dans le jugement moral en situation. Un certain recours de la norme morale à la visée éthique est suggéré par les conflits qui naissent de l'application même des normes à des situations concrètes. Il nous semble « que le point de vue éthique ne fait jamais abstraction du contenu de l'acte ni des conditions dans lesquelles celui-ci a à s'accomplir » (Barkat & Hamraoui, 2008, p. 16). On accède à la souffrance éthique lorsque l'on a compris ce qui compte pour les personnes : « en situation de travail, ce qui est important, investi d'une valeur, est étroitement articulé avec les règles de métier et la professionnalité » (Molinier & Flottes, 2012, p. 7).

Cependant, les individus ne subissent pas passivement la souffrance, et notamment ici la souffrance éthique qui peut être éprouvée face à des actes condamnables, quand ils ne peuvent pas la transformer par l'imagination, la ruse, la sublimation, ils mettent en place des stratégies collectives de défense. La notion de « stratégie collective de défense » telle que définie par

Dejours (1980) « a pour but de marquer, contenir, occulter une anxiété particulièrement grave, elle est spécifique à un groupe social particulier en ce qu'il est confronté à une même situation ou une même question (organisation du travail ou nature de l'anxiété à contenir), elle vise non pas une angoisse issue de conflits intrapsychiques, mais elle est destinée à lutter contre un danger et un risque réel » (p. 23). Elles orientent la pensée et l'action pour éviter autant que faire se peut la perception de ce qui fait souffrir et agissent par des moyens symboliques : occultation, euphémisation, évitement, rationalisation (Molinier & Flottes, 2012). La *phronésis* peut donc être vue comme une intelligence délibérative qui s'exerce entre égaux, entre pairs (Molinier, 2008). La délibération ouvre un champ des possibles : tout devient possible grâce à elle, rien n'est possible sans elle. Nous pouvons alors envisager la *phronésis* comme une perspective transitionnelle. Amado (2009) propose la création ou la recréation d'espaces potentiels au sein des situations de travail.

## 1.2 L'approche transitionnelle du travail

Un des résultats des travaux de Bridger (1981) est la nécessité managériale d'avoir une approche transitionnelle du travail avec les individus et les équipes, qui prend en compte les difficultés résultant de l'expérience et qui permettrait aux individus et aux groupes de s'engager dans la transformation des changements nécessaires (Amado & Ambrosse, 2001). Bridger part de deux postulats : il n'y a pas de groupe sans tâche et il faut partir de l'expérience professionnelle des personnes pour qu'un apprentissage réel soit possible.

Bridger fonde en 2001 la « *Working Conference* » qui amorce un travail à partir « des problèmes rencontrés par les participants, et illustrant le principe de la double tâche (*double task*) : la tâche primaire est celle qui rassemble un groupe autour d'un même objectif alors que la seconde tâche, indissociable de la première, est la *review* du fonctionnement, intégrant les processus inconscients à l'œuvre à l'occasion du travail » (Amado, 2006, p. 205). Le « climat » est au cœur des interventions avec un espace à créer garantissant la sécurité de l'expression, contenant, où le négatif, le jeu, le lien peuvent se vivre. Il s'agit d'un espace propice à l'expression de chaque membre du groupe ou de l'équipe. Ne pourrions-nous pas ici faire référence à l'approche par la démocratie participative que prônait Mendel ? Bien que Mendel dans ses écrits n'ait pas utilisé le terme de « transitionnel ». Cependant, il nous semble que des similitudes existent entre les deux approches, notamment dans la liberté de

parole accordée surtout sur les difficultés. Les salariés se sont habitués à interioriser leur émotion négative néfaste à leur santé dont le prolongement peut être le suicide sur leur lieu de travail : un à trois par jour en France. Amado & Ambrosse (2001) et Amado & Vansina (2004) nous expliquent les vertus de l'approche transitionnelle du travail pour penser le travail et favoriser la coopération. Le bon fonctionnement des organisations est lié à la capacité de leurs salariés d'inventer les meilleures manières de faire face à la prescription managériale. L'illusion, l'omnipotence et la fantaisie sont possibles et le jeu qui s'installe avec les émotions favorise l'expression de nouvelles façons de faire, réconcilie la fantaisie et la réalité. Cette approche avec les individus et les équipes prend en compte les difficultés résultant de l'expérience et permet aux individus et aux groupes de s'engager dans la transformation des changements nécessaires.

La transition entre le monde de l'illusion et la réalité nécessite du courage et l'invention de la manière la plus appropriée au contexte pour permettre aux individus de mettre en œuvre les idées qui ont émergé. Amado (2009) préconise une démocratie innovante et appropriée qui serait un équilibre entre l'espace potentiel et la transposition dans la réalité. Cet espace potentiel individuel et collectif a toujours été la meilleure défense contre le totalitarisme et les *leaders* autoritaires. Il s'agit, à côté des espaces transitionnels imprévus, spontanés, d'espaces de discussion « hors-cadre », que l'on peut nommer « interstices » : ces « espaces interstitiels » sont aussi des lieux d'échange par la parole témoignant d'un travail de pensée (Fustier, 2012). Ces « espaces-temps » sont très investis par les professionnels, et peuvent être considérés comme du temps volé au travail. Pourtant, les échanges sont à la fois d'ordre privé et professionnel relevant ainsi « de la raison et du plaisir, du labeur et de la récréation » (*ibid*, p.86). Les échanges sont aussi basés sur l'affectif et permettent de se remémorer des événements passés heureux dans l'histoire. Lorsque ces espaces ne sont pas empêchés, ils sont muets et peuvent être ignorés : nous n'avons pas conscience de la place qu'ils occupent dans la dynamique de l'équipe. Au contraire, lorsqu'ils sont attaqués, on comprend qu'ils permettent, à bas bruit, de « faire équipe », ainsi « sans productivité de liens, il y a juxtaposition d'individus préoccupés exclusivement par la réalisation de la tâche qu'ils ont à remplir, sans qu'il y ait place pour le tissu interstitiel nécessaire pour faire équipe » (*ibid*, p.94). Les espaces transitionnels construits peuvent jouer un rôle crucial dans le dégagement des phénomènes d'emprise (Amado & Vansina, 2004). Ne serait-ce pas dans ses espaces transitionnels que nous retrouvons « l'homme capable » tel que défini par Ricœur et qui

décline le « je peux » sous différentes modalités : « je peux dire », « je peux faire », « je peux raconter » et « je peux m'imputer la responsabilité de mes actes » (Almudever, Michaëlis, Aeschlimann & Cazals-Ferré, 2012). Cette question sur « le faire équipe » est centrale dans notre recherche qui s'intéresse aux processus transitionnels. Elle nous amène à interroger le travail que font (ou pas) les cadres ensemble dans le jeu, en formation puis de retour au travail. Ne sommes-nous pas confrontés dans le dispositif observé à un paradoxe : des cadres qui ne se connaissent pas sont amenés à jouer en équipe ? Nous souhaitons approfondir ce que nous entendons par équipe au regard de la littérature.

## 1.3 Le groupe, l'équipe et le collectif

### 1.3.1 Le groupe comme médiation

Le sens premier de l'italien *grosso* était « nœud », avant de devenir « réunion », « assemblage » au milieu du XV<sup>e</sup> siècle (Anzieu & Martin, 1968). L'approche psychanalytique des groupes privilégie les effets de l'inconscient et de la vie affective sur les processus de la groupalité (Lhuillier, 2014). S. Freud a dégagé trois modèles de groupement dans trois textes. Dans « Totem et Tabou » (1913), il aborde la transformation de la horde en groupe institué dans la culture : ne pas tuer le père et ne pas se marier avec ses parents. Dans « Psychologie des foules et analyse du Moi » (1921), il explique le rôle central de l'identification dans la fabrication et l'entretien du lien avec : une identification au chef, à la personne centrale, se substituant à l'Idéal du Moi de chacun fondant un idéal commun alimentant l'unité de la communauté ; et des réseaux d'identifications mutuelles des membres qui soutiennent l'engagement réciproque à la solidarité et cimentent « l'esprit de corps ». L'Église et l'armée sont « les foules artificielles » que l'on appellerait aujourd'hui les institutions, c'est-à-dire des foules dont la cohésion est maintenue par une contrainte extérieure qui s'oppose en même temps aux modifications de leur structure. « Les foules artificielles, comme l'Église ou l'Armée fonctionnent avec le mirage ou l'illusion qu'un chef est là et aime tous les individus » (Freud, 1921, p.154). Les hommes croient en l'amour d'un chef comme ils croient en l'amour d'un Dieu, les hommes recherchent protection et réassurance auprès d'une autorité qui va les diriger. Enfin, dans « Malaise dans la civilisation » (1929), il décrit le principe d'une communauté de renoncement à la réalisation directe de buts pulsionnels, en échange de protection et de sécurité. Ce pacte est au principe du vivre ensemble et du développement de la civilisation. S. Freud a subordonné l'histoire des

groupes à une rencontre entre le désir et l'autorité. Le groupe serait une contrainte vis-à-vis du désir individuel auquel l'homme devrait renoncer pour devenir un être social.

Ces trois textes sont les bases du développement ultérieur des théories psychanalytiques avec trois hypothèses selon Kaës (cité par Lhuilier, 2014). La première reprend l'organisation groupale de la psyché individuelle : Surmoi, Idéal du Moi, Moi Idéal dérivent des identifications et des projections, intériorisation de la vie groupale. L'Idéal du Moi se présente comme « celui que j'aimerais être », face au Moi Idéal, « ce que j'ai été », sa majesté bébé (Freud, 1914). La deuxième décrit le groupe comme cadre d'une réalité psychique spécifique et la troisième postule que la réalité du groupe qui précède le sujet est une condition de sa construction. Les phénomènes consécutifs de coalition, d'exclusion, de majorité, de minorité commencent avec trois individus. Dans cette configuration les individualités dominent les processus de groupe, ce qui ne permet pas d'appréhender pleinement la réalité groupale. Les relations peuvent ainsi cristalliser les positions de chaque individu. Les phénomènes de groupe ne se manifestent pleinement qu'à partir de quatre membres (Anzieu & Martin, 1968). Au vu de cette littérature et de notre recherche sur un *serious gaming* multijoueurs dont l'objectif est de former au *management* d'équipe, quelles sont les ressources et les contraintes du groupe ? Et quelle serait la différence entre un groupe et une équipe ?

### 1.3.2 Le groupe comme contenant

Le groupe est décrit comme un contenant, une enveloppe qui fait tenir ensemble les individus (Anzieu, 1995). Cette enveloppe permet au groupe de se constituer un espace interne et une temporalité propre. Il l'appelle un « Moi-peau groupal » qui contient, délimite, protège et, parce qu'il reste perméable, permet les échanges avec l'extérieur. La peau par ses propriétés sensorielles garde un rôle déterminant dans la relation à l'autre. « Tous les processus de pensée ont une origine corporelle. C'est donc la spécificité des expériences corporelles qui va se traduire par la spécificité des processus de pensée et par les angoisses et les inhibitions correspondantes » (Anzieu, 1995, p. 30). L'« illusion groupale » est une forme de cette enveloppe psychique qui correspond à une sorte d'état fusionnel collectif qui efface les singularités au profit d'une identité collective (Lhuilier, 2014). Les règles de fonctionnement doivent être posées et clarifiées au départ, pour éviter cet état fusionnel. Un soutien au niveau du corps, du code et du groupe est indispensable pour que s'établisse une fonction de

conteneur (Kaës, 1979). En se construisant et tissant un réseau relationnel et affectif, chacun va donner au groupe une personnalité propre.

Le concept d'appareillage psychique groupal (Kaës, 1979) est défini comme un dispositif de liaison et de formation des psychés amenant un processus de non-différenciation visant à réduire, voire nier, l'écart entre l'appareil psychique groupal et l'appareil psychique individuel. Ce concept d'appareillage psychique groupal introduit un décalage créateur qui permet la reconnaissance des différences entre les membres. Kaës (1979) reprend le concept de phénomène transitionnel de Winnicott : « la capacité d'inventer un projet commun dans un groupe entre les groupes d'extraction et les groupes de réception est un phénomène transitionnel : il se situe dans l'espace où existe la confiance » (p.40). Le groupe est porteur d'illusions (Anzieu, 1999). Dans cet espace imaginaire du groupe, un remaniement des représentations et des identifications est possible. Le groupe peut favoriser ce passage entre l'imaginaire (représentations personnelles, investissement pulsionnel et affectif) et le symbolique (systèmes de langage). C'est bien cet « entre-deux » qui permet au groupe d'organiser ou de réorganiser le système de contraintes dans la réalité, cette réflexion s'inscrit dans la « transitionnalité » (Kaës, 1979) qui désigne la zone intermédiaire d'expérience dont parle Winnicott qui permet un passage, une transition, entre deux états subjectifs. Cet espace où existe la confiance dont parle Kaës est indispensable à la coopération, pour le dire autrement au « faire ensemble », principal objectif pédagogique dans le dispositif observé.

### 1.3.3 La coopération au sein de l'équipe

La clinique du travail cherche à favoriser l'activité collective et ses conditions. Nous pouvons distinguer le groupe de l'équipe, du collectif, ainsi que du « rassemblement de personnes » ou de la « collection d'individus ». Le passage de la collection au groupe n'est jamais acquis (Lhuillier, 2014).

Dans les groupes restreints, le nombre limité de personnes permet de poursuivre des buts communs, de définir des règles et des normes communes ainsi que des rôles. « La *praxis* du groupe est d'effectuer sans cesse sa propre réorganisation » (Sartre, 1960 cité par Lhuillier, 2014), ce qui implique que le groupe ne peut se dépasser qu'en s'organisant, tant du côté des tâches que de la différenciation des fonctions attribuées à ses membres. Bion distingue : le groupe de travail avec une tâche commune (tâche, définition des rôles et coordination), défini



comme la « mentalité du groupe de travail » (niveau conscient, rationnel articulé autour de procédures et de rôles permettant la coopération) ; et le groupe de base avec des émotions communes (affectif et fantasmatique) et qui jouent un rôle dans l'organisation du groupe, la réalisation de la tâche et la satisfaction de ses membres (Bion, 1965 ; Amado, 2003). L'un des signes les plus probants étant alors l'émergence du sentiment du « nous » à l'intérieur du groupe. Autrement dit, on peut parler de naissance d'un groupe lorsque chacun s'en reconnaît comme membre. Le sentiment d'appartenance à une équipe à travers une culture partagée conditionne ce qu'il est convenu d'appeler la « bonne ambiance ». Nous inscrivons ici la culture au sens de Winnicott (1971) qui renvoie « à la tradition dont on hérite. À quelque chose qui est le lot commun de l'humanité auquel des individus et des groupes peuvent contribuer et d'où chacun pourra tirer quelque chose, si nous avons un lieu où mettre ce que nous trouvons » (p.137).

Ce qui différencierait les groupes restreints de l'équipe, qui y est assimilée, serait la confiance, ingrédient indispensable au groupe pour pouvoir coopérer. Le « faire équipe » se construit par la coopération et l'entraide entre chacun des membres du groupe de travail. Les indices permettant de savoir si la coopération existe dans une équipe seraient : la discussion et la répartition de la charge de travail, la gestion collective de l'efficacité dans les manières de faire, permettant d'économiser l'énergie et les forces de chacun, la reconnaissance des rôles de chacun dans l'activité collective, l'anticipation favorisée par la mise en commun des connaissances et des expériences, la prévention du stress et de la souffrance au travail par la redéfinition collective des règles qui président au travail collectif (Caroly, Lorient & Broussard, 2006 cité par Lhuillier, 2014). Le « « faire équipe » suppose donc une organisation des pratiques incluant les échanges entre les personnes. Il relève de la mise en place d'une synergie qui coagule les différences entre les individus rassemblés pour faire équipe » (Amado & Fustier, 2012, p. 7). L'équipe est alors une ressource pour chacun et sur laquelle chacun peut compter pour s'entraider face aux difficultés et aux épreuves du travail au quotidien. Sans la volonté de coopérer, le travail ne pourrait être fait. Ainsi « l'équipe est une forme sans doute privilégiée du social, de l'être et du faire ensemble. [...] Les différences n'y sont pas aveuglantes ni accaparées par les *ego*. Ces conditions rendent plus visibles les objectifs de l'action et les investissements des membres, en termes d'énergie et d'affectivité » (Barus-Michel, 2012).

Le « faire équipe » suppose donc un travail de réorganisation du travail : au-delà des tâches prescrites, le travail réel suppose de faire face aux irrégularités, aux variabilités des situations à traiter. Les règles construites collectivement sont un apport essentiel pour anticiper les difficultés, les réduire. Ces règles introduisent un tiers dans les relations de travail, elles permettent de mettre du jeu dans les rapports au travail. Elles fournissent des limites à la toute-puissance imaginaire de chacun, de la potentialité d'identifications et de l'accès au symbolique. Ce collectif permet non pas de se fondre dans l'ensemble, mais de se distinguer tout en poursuivant les mêmes buts, en se référant à des buts et des principes communs. Une histoire commune commence, espace où chacun peut y construire sa propre histoire. Soulignons encore que la cohésion est différente de la coopération : la cohésion exige l'uniformité et l'érosion des singularités (ce qui renvoie à l'illusion groupale d'Anzieu), la coopération se définit comme la reconnaissance des contributions singulières et la poursuite d'une visée commune. Ce collectif coopératif ou « collectif de travail » est au cœur de la constitution d'une équipe qui dure. La coopération (réelle) est différente de la coordination (prescrite) selon Dejours. La coopération est développée par le travail collectif qui s'appuie sur les singularités de chacun, inscrites dans une dynamique commune, la confiance en est un élément essentiel. Cette confiance est corrélée à la connaissance des coéquipiers ainsi qu'aux expériences passées en commun (Lhuillier, 2014).

Le « vivre ensemble » implique le renoncement à une partie du potentiel subjectif individuel en faveur du vivre ensemble et de la coopération. Le « faire équipe » implique de remanier les règles pour les adapter aux évolutions du travail. Il existe plusieurs règles. Les règles sociales qui tissent la confiance, la convivialité et la civilité. Elles visent toujours à s'affranchir de la domination en se réappropriant individuellement et collectivement une part d'autonomie. Et les règles éthiques qui fixent ce qui est juste/injuste. L'équipe peut être un espace potentiel entre le sujet et son environnement si elle est le lieu où on peut déposer le « trouvé », ainsi l'équipe devient un lieu de création et d'individuation en intégrant les contributions singulières. Il faut puiser dans le « donné » pour développer le « créé » quand il n'est pas empêché par la précarité, l'insécurité, le défaut de fonction de *holding* remplie par le groupe. Le *holding* soutient l'assurance et la confiance nécessaire à l'inventivité, l'ingéniosité, la créativité... empêchée par la pression à l'allégeance et à la conformité. Cette pression génère des conduites défensives dans le groupe comme dans les équipes. Au vu des travaux sur les conduites défensives dans les groupes, quelles pourraient être les empêchements à la créativité dans le cadre de notre recherche ?

### 1.3.4 Les conduites défensives à la créativité

#### 1.3.4.1 Le groupe et la régression selon Anzieu

Anzieu (1999) fait une analogie entre le rêve et le groupe, l'appareil psychique subissant une triple régression : une régression chronologique, une régression topique et une régression formelle. Dans la régression chronologique, il est question de la prévalence du narcissisme qui renvoie à l'idée de confrontation aux autres en situation de groupe et qui est vécue comme une menace angoissante de perte d'identité. La multiplication et la diversité des regards portés sur soi peuvent remettre en cause l'identité du Moi. Si la situation groupale avive la blessure narcissique, on peut observer aisément que certains réagissent par un repli protecteur sur eux-mêmes, alors que d'autres vont plutôt réagir par l'affirmation obstinée de leur Moi. A propos de la régression topique, Anzieu souligne que lorsque le groupe est placé dans certaines situations, lorsqu'il désinvestit une part de la réalité extérieure, lorsqu'il est moins soumis à l'épreuve de réalité, et que du même coup émerge l'imaginaire, la part du Moi ou du Surmoi régresse. Et les deux instances qui deviennent prévalentes sont alors le ça et le Moi idéal. Cela permet de comprendre certaines réactions et certains comportements dans les groupes dans le registre d'une quête de toute-puissance et de maîtrise dans le groupe. Enfin, dans la régression formelle, nous retrouvons des formes d'expression plus archaïques, en particulier des manifestations émotionnelles moins contrôlées : des rires, comme des pleurs, qui ne peuvent être compris qu'en référence à la situation groupale et à ce qui se vit, ici et maintenant, dans le groupe. Le niveau de la valence (sphère émotionnelle du groupe) s'organise autour de trois hypothèses selon Bion (1965).

#### 1.3.4.2 Les hypothèses de base selon Bion

Dans l'hypothèse de « dépendance » (Bion, 1965), le « groupe se comporte comme si ses membres voulaient être protégés par le *leader*, supposé savoir et les nourrir intellectuellement et affectivement » (cité par Amado, 2013, p. 164). Dans l'hypothèse de « l'attaque-fuite », le groupe « réagit comme s'il était en danger et devait se défendre » (*ibid*), le *leader* ou un bouc émissaire sert à colmater les origines de la crise comme angoisse de l'impuissance avant de les expulser du groupe. Le bouc émissaire doit être compris comme une production groupale et non comme un rôle obligatoire. Le groupe est à la fois lieu d'efficacité, de sécurité, substitution d'amour, de soutien affectif, espace entre la société et l'individu, et en même temps lieu d'angoisse, car aliénant, dangereux pour la personne, l'autonomie, la liberté, la

dignité. C'est un lieu investi d'espoir et d'angoisse (Anzieu & Martin, 1968). Les groupes se sentent narcissiquement menacés lors de la mise en évidence de points faibles qu'ils cherchent à se dissimuler à eux-mêmes (Anzieu, 1999). Dans l'un des quatre moments du processus d'exclusion décrit par Girard (1982), nous retrouvons l'appartenance à une catégorie minoritaire (sociale, culturelle ou physique). Plus on s'éloigne de la norme, plus on devient une menace. La troisième hypothèse de Bion est le « couplage » qui caractérise les liens entre deux membres du groupe qui symbolisent la promesse de la résolution des problèmes rencontrés (Amado, 2013). Ces hypothèses sont considérées, par bien des aspects, comme étant des obstacles à la réalisation de la tâche et les problèmes dans les groupes surgissent lorsque l'une des hypothèses apparaît. Selon Bion, ces hypothèses sont des phénomènes courants dans les situations hostiles à un dialogue libre et ouvert. Ainsi, le groupe de base serait-il un empêchement à l'approche transitionnelle du travail ? Serait-il alors possible de se libérer des conduites défensives pour favoriser la créativité ?

#### 1.3.4.3 Une défense créatrice selon Anzieu et Kaës

Pour Pichon-Rivière, la tâche du groupe recouvre deux anxiétés de base qui perturbent l'apprentissage comme la communication et forment la source de ce qu'il nomme la « résistance au changement » : « la peur de la perte » des structures existantes et « la peur d'être attaqué » (Amado, 2013, p. 170). La tâche centrale est d'élaborer ces deux anxiétés. L'« illusion groupale » apporte une tentative de résolution des conflits, entre un désir de sécurité et d'unité d'une part, et la peur de la perte de cette identité personnelle d'autre part, qui accompagnent toute situation groupale (Anzieu, 1999). Elle substitue une identité de groupe aux identités individuelles, un narcissisme groupal aux narcissismes individuels. L'illusion groupale est spontanément verbalisée par les membres sous la forme suivante : « nous sommes bien ensemble ; nous constituons un bon groupe ; notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur » (Anzieu, 1999, p. 76). Le mauvais objet est projeté à l'extérieur : l'autre équipe, le dehors... Or, faire un groupe et un « bon groupe » constitue une sorte de déplacement défensif. Faire un « bon groupe » n'est pas l'objectif des formations, il s'agit plutôt d'une mise en question personnelle qui est là empêchée par une représentation idéalisée du groupe auquel on appartient. Au point de vue topique, dans l'illusion groupale, c'est le Moi idéal qui devient dominant. L'illusion groupale suppose un relatif désinvestissement de la réalité extérieure, la constitution du groupe comme substitut du Moi idéal. Ce processus vient compléter l'apport de S. Freud sur l'identification au chef, en

tant qu'idéal du Moi commun. Le groupe se structure autour d'une figure centrale, autour de l'idéal du Moi. C'est l'image du père tout-puissant et bienveillant qui se trouve investie. Par contre, quand le groupe se structure autour du Moi idéal, c'est l'image toute-puissante du groupe qui est investie.

La phase idéologique définie par Kaës (1976) se rapproche de l'illusion groupale développée par Anzieu en 1971. Cette phase idéologique décrit le processus observé en début de formation du groupe et relève de processus psychiques défensifs contre toute faille, la logique de l'idéal venant souder le sujet et le groupe. La phase qui suit est celle de la désillusion que nous retrouvons chez le sujet et le groupe. La phase utopique offre une issue provisoire dans un dégagement localisé dans un lieu autre, imaginé, qui pourrait combler les membres du groupe.

Enfin, la phase mytho-poétique, qui est la phase la plus créatrice, peut être comparée à l'aire du jeu chez Winnicott. « Les objets culturels permettent au groupe de prolonger les expériences d'investissement d'objets transitionnels » (Vacheret, 2004). L'imaginaire de chaque sujet est mobilisé et rentre en jeu en vue d'un échange avec les autres, dans un espace transitionnel partagé. Cette phase est favorable au processus « trouver-crée ». Cette création passe par la fabrication d'une histoire qui fasse sens pour le groupe et qui passe par la référence à un objet culturel comme support de l'imaginaire groupal. « L'objet culturel prend valeur d'objet symbolique, car il se charge d'une dimension hautement signifiante pour le groupe, à ce moment précis de son développement. L'objet culturel, dans la phase mytho-poétique, est utilisé comme un objet à fonction de transitionnalité » (Vacheret, 2004, p. 198). Il faut se libérer des phases défensives du groupe pour pouvoir entrer dans la phase mytho-poétique dans laquelle le plaisir accompagne alors le développement ludique. Dans cette phase, le groupe retrouve la capacité à s'illusionner comme l'enfant qui rejoue des scènes à partir d'une souffrance psychique : « jouer, c'est trouver-crée du sens, à partir d'un objet, matérialisé, déjà là, susceptible de potentialiser des pensées nouvelles communes au sujet et au groupe » (*ibid*). Dans notre recherche, le *serious gaming* ne pourrait-il pas être un objet culturel ayant cette fonction de transitionnalité ?

## CONCLUSION

Les transformations du travail des cadres et l'environnement toujours plus exigeant s'accompagnent d'un coût psychique sur la santé des cadres. Le discours d'un management humaniste accentue ce mal-être en ramenant des problèmes organisationnels et collectifs à des problèmes individuels, voire personnels : engageant l'intimité de la personne, l'être. Ces dispositifs de développement personnel mis au service d'objectifs d'efficacité et de productivité, euphémise le pouvoir qui les sous-tend. Ainsi, celui qui possède le comportement attendu, est aussi celui que l'organisation possède symboliquement. L'emprise est bien présente. La question se pose alors de savoir dans quelle mesure ces pratiques managériales sur le savoir-être participent à un mouvement de dichotomisation de la société : il y aurait ceux qui auraient le potentiel et les autres (Brunel & Cultiaux, 2002).

Pour construire le lien social sans être aliéné par celui-ci et s'inscrire dans le groupe, l'équipe, le travail collectif, la culture, il est essentiel que le sujet assume la tension permanente et inévitable entre « son désir de reconnaissance et la reconnaissance de son désir » pour reprendre l'expression d'Enriquez (1997). Le désir de reconnaissance pousse à l'identification, à la conformisation. A l'opposé, cela nécessite d'avoir le courage de ses convictions. Un management transitionnel favorisant des espaces de re-création peut amener la confiance indispensable au « faire équipe » et favoriser la poursuite de l'histoire partagée entre les membres. Les règles de métiers se revitalisent par la différence des manières de faire et de penser. Le « faire équipe » mis à mal par la précarisation du travail (changement de poste régulièrement) et les organisations matricielles, serait-il une réponse aux nouvelles exigences du travail des cadres ?

## Chapitre 2 : De la simulation des situations de travail au *serious gaming*

Nous souhaitons ici revenir sur les travaux sur les *serious gaming*. Le *serious gaming* est une activité dite « comme si » au même titre que les simulateurs et les jeux de rôle. L'utilisation des *serious games* à des fins pédagogiques suppose d'interroger les liens entre ces outils de formation et les situations de travail réel, et d'explorer les transformations qu'ils peuvent apporter sur les pratiques professionnelles, ici managériales. Cet oxymore semble désigner une évolution d'instruments qui existaient déjà : les simulations de situation de travail. Quels sont alors les apports des *serious gaming* par rapport aux autres instruments utilisés en formation ? Notre revue de littérature nous permet d'analyser ce qui se « joue » dans cet espace du « faire comme si ». Nous proposons une approche comparative des travaux sur les simulations et les *serious gaming*, dans leur rapport respectif à la réalité du travail. Nous rappelons ici que les *serious gaming* se différencient des *serious games* de par l'animation du jeu par un formateur puis le détournement d'usage d'un simulateur en jeu. A ce jour, très peu de travaux en dehors de ceux de Lépinard (2014c) ont été publiés sur les *serious gaming*. Nous nous appuyons donc sur la recherche sur les *serious games* pour amorcer une réflexion sur les *serious gaming*.

### 2.1 Les simulations des situations de travail

#### 2.1.1 Un espace du « faire comme si »

Nous inscrivons notre approche dans la définition que propose Dubey (2001) des simulations : « toutes les activités dites « comme si », qui consistent à se déporter imaginativement (au besoin, à l'aide d'artifices techniques) hors du réel (comme l'ensemble des activités ludiques, le jeu des enfants lorsqu'ils font comme s'ils étaient quelqu'un d'autre, ou du comédien qui se met littéralement dans la peau d'un personnage) peuvent être considérées comme des simulations » (p. 4). La simulation est un « miroir » déformant le réel qui peut mettre en évidence le contenu subjectif de la situation de référence. Elle permet de médiatiser et de structurer la relation sociale sans en être un obstacle.

Dans le cadre de son étude socio-anthropologique consacrée aux simulateurs pour les pilotes civils, Dubey (1997) a analysé ce qui se passe dans cet espace du « faire comme si » : la conscience de la différence entre la simulation et le réel permet de « faire comme si » et se prendre au jeu. La simulation est efficace ou réaliste lorsqu'une expérience humaine vient l'animer, la compléter, apporter l'épaisseur qui lui manque ; un complexe de représentations et de manières de faire acquises socialement. Cela amène à repenser le réel, la façon dont nous nous le représentons « si « faire comme si » n'est pas faire, ce n'est pas non plus synonyme de ne rien faire et c'est bien la singularité du « comme si », entre le réel et l'artefact, la participation et l'absence, que nous proposons d'explorer. Nous retrouvons cet entre-deux dans les jeux de rôle, puisqu'il s'agit de « faire comme si » nous étions le rôle choisi ou assigné (Obin, 1980). La simulation, qui se déroule hors contexte, hors environnement temporel, crée une distorsion à l'intérieur même de la pratique ce qui permet une réflexivité sur sa propre pratique, de la mettre en cause voire de l'améliorer. Afin de permettre cette analyse de la situation dans laquelle se trouvent les acteurs, il est nécessaire de dépasser le prescrit, d'analyser leur activité pour accéder à la représentation qu'ils se font de la situation. C'est parce que cette situation « d'entre-deux » est analysée, comprise, conceptualisée qu'elle est transférable dans des situations réelles de travail (Patin, 2005).

Le simulateur offre la possibilité d'explorer de nouvelles perspectives, d'aller au bout de ses erreurs, de les exploiter sans risque (Conjard, 2003) et de mettre au travail les représentations individuelles et collectives des situations de travail. Dubey (1997) souligne le fait que la simulation et ses résultats sont pris très au sérieux et peuvent fragiliser ou renforcer certaines activités. Ce qui se passe dans le monde virtuel est bien réel pour celui qui l'expérimente. Les émotions sont inhérentes à la situation de simulation qui est une situation de travail, bien que virtuelle. Lorsque l'on parle d'émotions, sujet aussi abordé avec le travail des cadres, de quoi parlons-nous ?

### 2.1.2 Les émotions inhérentes à l'activité

La simulation comme activité de travail est la rencontre entre un sujet, porteur d'aspiration singulière, et une situation de travail. Les émotions sont constitutives de l'activité de travail, elles sont sollicitées dans une perspective d'adaptation, elles orientent et impactent l'action, la relation et la réflexion, elles-mêmes modifiées par l'activité qui se déploie et la situation qui se construit (Cahour 2006 ; Cahour & Lancry, 2011). Cette réflexion s'inscrit dans l'approche



de l'émotion telle que définie par Hoschschild (2002) qui explique que ce concept renvoie principalement aux fragments d'expérience : l'individu « déborde », il est « submergé ». « L'image qui nous vient à l'esprit est celle d'un syndrome réflexe, soudain et automatique » (p. 23) qui échapperait donc à notre contrôle. Selon Max Pagès, l'expérience psychique convoque les affects, tandis que l'expression émotive est limitée aux aspects comportementaux, gestes, mimiques, cris, larmes (cité par Cosnier, 2006). La question des émotions émerge et embarrasse lorsqu'il s'agit de comprendre le rapport au travail « c'est-à-dire les liens que les individus tissent avec leur travail, la façon dont ils le vivent et le font vivre » (Cahour & Lancry, 2011, p. 101).

Cahour & Lancry (2011) décrivent différents niveaux d'émotions :

- Un *éprouvé subjectif* qui correspond au niveau de conscience que le sujet a de ce qu'il ressent, a ressenti plus ou moins facilement verbalisable selon le sujet. Les significations subjectives sont parfois très ancrées.
- Des *réactions physiologiques* qui se traduisent par des « accélérations cardiaques, une sudation, un échauffement de la peau, et des zones d'activation cérébrale différenciées » (*ibid*, p. 98). Ces réactions corporelles restent difficiles à identifier et ne permettent pas toujours de qualifier la nature des émotions.
- Des *comportements expressifs* observables, mais qui peuvent être souvent ambigus et ainsi difficiles à différencier. Il s'agit de mimiques, de posture...

Ces trois composantes sont indissociables et peuvent être complémentaires : « les réactions physiologiques font apparaître les mouvements corporels internes non maîtrisables, et le comportement expressif révèle ce qui est spontanément extériorisé ou donné à voir socialement » (Cahour & Lancry, 2011, p. 98). Les émotions sont complexes à saisir en ce sens qu'elles peuvent être camouflées ou masquées pour préserver l'image sociale des sujets et leur équilibre psychique ou simulées pour maîtriser la relation à l'autre, elles sont multiples et ambivalentes. Afin d'approfondir l'analyse sur l'impact des simulations de situations de travail sur les situations de travail réelles, nous nous appuierons sur les travaux de Lhuillier et Grosdeva (1992) qui mettent en exergue les tensions émotionnelles liées aux situations recréées dans des centrales nucléaires.

### 2.1.3 Les sources des tensions émotionnelles

Le stress est généré par les exigences perçues de la tâche et la mise à l'épreuve que représentent la situation simulée et l'impact de ces tensions émotionnelles sur « les processus de pensée (perception et traitement de l'information), sur les actions réalisées et les modalités de fonctionnement des équipes » (Lhuilier & Grosdeva, 1992, p. 157). Le stress au travail est défini « comme un déséquilibre (perçu) important entre les exigences de la situation et la capacité d'y répondre sous des conditions où l'impossibilité de répondre à ces exigences a des conséquences (perçues) importantes » (Mc Grath, 1970 cité par Lhuilier & Grosdeva, 1992, p. 156).

Plusieurs sources de tension émotionnelle ont été identifiées :

- *Le sentiment d'être mis à l'épreuve* lorsqu'il s'agit de faire face à une situation difficile, d'autant plus sous le regard des observateurs, des membres de l'équipe, de soi-même ; ce qui engage l'image de soi qu'on va donner aux autres et à soi-même. Les expériences passées de réussites ou d'échecs et le degré de sécurité personnelle permettraient de comprendre la vulnérabilité au stress d'une équipe ou d'une personne dans une même situation. Le simulateur fragilise ou renforce la confiance et l'image de soi, ce qui est source potentielle de stress.
- *L'incertitude* liée au manque d'informations, à trop d'informations, à des informations ambiguës... tout ce qui va empêcher de faire des liens et de donner du sens à la situation qui se déroule : l'historique donne du sens à la situation. Toutes les difficultés qui surgiront seront aussi source d'incertitude et d'insécurité.
- *La dissonance cognitive* est créée par la discordance d'éléments de connaissance. Cette dissonance intéresse les prises de décisions et est source de conflits entre deux exigences.
- *Le sentiment d'impuissance* crée un malaise à la hauteur des enjeux de l'accident et des responsabilités. L'attente, la suspension des activités, l'inhibition corrélative à l'empêchement de l'action sont autant de circonstances qui confrontent à l'impuissance. Lhuilier et Grosdeva (1992) convoquent l'approche analytique du Moi-Idéal et de l'Idéal du Moi avec la « mise en cause d'un idéal de maîtrise, d'un désir de contrôle qui se

heurte ici au principe de réalité » (p. 161). La maîtrise pouvant être une valeur professionnelle et fortement valorisée par l'organisation.

Les effets des tensions émotionnelles sont étudiés au niveau somatique (manifestations au niveau du corps), au niveau cognitif (distorsions du temps vécu par rapport au temps objectif, filtrage et tri dus à trop d'informations) ainsi qu'au niveau relationnel au sein de l'équipe (apparition de conflits lors d'une prise de décision ou d'une directive donnée). Des stratégies défensives surgissent comme l'anticipation des situations simulées et notamment des accidents afin d'y faire face. L'humour surgit aussi comme moyen de distanciation vis-à-vis des risques de la situation accidentelle. La question se pose de savoir si la charge émotionnelle est la même dans les situations simulées et dans les situations réelles. L'hypothèse est faite que face à un même incident sur simulateur ou sur site, la tension émotionnelle serait « éprouvante », mais serait variable en fonction des personnalités et de l'expérience. Dans cet espace du « faire comme si », les échanges permettent à chaque participant de réaliser que différents points de vue existent pour considérer une situation de travail.

#### 2.1.4 Mettre au travail les représentations

Cette confrontation de points de vue ne reflète pas uniquement la perception de la situation de travail en fonction des catégories professionnelles, elle permet d'*agir* (Daniellou, 2007). La simulation est définie comme un milieu d'échange entre les acteurs, une sorte de pont jeté entre soi et les autres (Beguin & Weill-Fassina, 1997). La simulation permet alors l'élaboration d'un travail sur les représentations des rôles, des comportements et des attitudes attendues des uns et des autres (Patin, 2005). Jobert (1986) définit la représentation comme un « ensemble d'images mentales que nous nous construisons pour rendre compte des phénomènes de toute nature qui nous entourent et que nous rendons ainsi à la fois intelligibles, cohérents et maîtrisables lorsqu'il s'agit d'agir sur eux [...] ces représentations constituent une des voies de saisie du monde concret, un moyen individuel et collectif de façonner le réel » (p. 58). L'animateur est présent pour favoriser l'échange sur les représentations et les différences de stratégies d'action entre les « collègues de travail ». Ainsi, l'homme n'appréhende le réel que par l'intermédiaire des représentations. Ces représentations correspondent à des objets qui existent, « objets réels », ou qui n'existent pas, « objets virtuels ». La représentation est ce qu'un opérateur retient de la situation de travail

comme pertinent par rapport au but assigné (Samurçay & Pastré, 1995). Ainsi, les représentations déterminent les pratiques et les pratiques lorsqu'elles sont catégorisées comme « bonnes » deviennent des normes sociales (Brasseur & Magnien, 2009). Nous nous situons dans une approche cognitiviste dès lors que les représentations médiatisent l'expérience et le processus à l'œuvre dans l'apprentissage de l'exemplarité notamment en management. La simulation réalise une « médiation » : processus qui permet le passage d'une compréhension initiale à une compréhension finale de la situation simulée (Rogalski, 1997).

### 2.1.5 La simulation, une médiation et une genèse instrumentale

La médiation peut être synchronique ou diachronique et « sollicite un échange durant lequel le résultat de l'activité de l'un réinterroge l'activité de l'autre » (Rogalski, 1997, p. 62). Cette médiation est caractérisée par des supports et des outils, partageables entre tous, pour pouvoir s'écarter de cette réalité et y revenir (Maline, 1997). La simulation n'est pas un médiateur passif. Le formateur va la manipuler pour guider l'élaboration en fonction des réactions des apprenants et de ses propres représentations (Béguin, 2005). La didactique de la formation amène à prendre en compte « le regard du formateur » entre le simulateur et les apprenants pour traiter la situation de simulation (Béguin & Weill-Fassina, 1997 ; Samurçay, 2005). Ainsi, l'activité de l'un oriente l'activité de l'autre, et ce, dans les différentes phases : avant (préparation, *briefing*), pendant (gestion en temps réel de la séance) et après (retour réflexif des apprenants sur leur activité). La réussite d'une formation dépendrait davantage de l'action du formateur que sur l'utilisation du simulateur (Pastré, 1999). Ce qui questionne l'usage fait du simulateur, objet de notre recherche.

A ce processus de médiation s'ajoute celui du simulateur qui prend en compte certaines caractéristiques du réel et pas d'autres. Pour le dire autrement, une distinction est faite entre le simulateur (artefact technique), la situation manipulée (mise en scène conçue par le formateur) et la situation simulée (passage du niveau de la tâche au niveau de l'activité) (Samurçay, 2005 ; Rogalski, 2005). La simulation est une mise en scène entre les caractéristiques d'une situation et les ressources des sujets (Béguin, 2005). Elle met en scène des problèmes pour orienter un apprentissage puis modélise ces problèmes dans une structure conceptuelle qui facilite l'entrée successive à l'apprenant. La simulation est un instrument de la formation qui soulève un certain nombre de questions sur l'activité faisant l'objet de la formation : relations entre la tâche simulée et la tâche de référence, décomposition de la tâche,

recontextualisation (Leplat, 2005). Dans tous les cas, la validité de la situation est cruciale pour assurer le transfert aux situations réelles.

## 2.2 La simulation dans la formation

Le réalisme de la situation est déterminant pour les professionnels qui se trouvent dans une situation de « faire comme si ». La simulation doit prendre nécessairement deux pôles en charge : la technique avec la relation Homme-Machine ; et l'activité permettant ainsi de maintenir le lien entre la simulation et les objectifs de travail (Beguin & Well-Fassina, 1997). Pour le dire autrement, l'apprentissage par simulateur repose sur un postulat de départ selon lequel plus la simulation reproduit fidèlement la situation professionnelle de référence, plus l'apprentissage est efficace. Ce postulat ne se centre pas sur l'activité, mais sur les particularités de la situation professionnelle (Pastré, 2005a). La formation avec les simulations peut viser l'acquisition de connaissances opérationnelles et des habiletés, plus ou moins automatisées (Rogalski, 1997). La formation peut aussi porter sur la conduite de l'activité individuelle ou collective des sujets. Pastré (2005b) met l'accent sur les « situations problèmes » qui amènent l'acteur à trouver de nouvelles ressources pour y faire face, la « quantité de choses apprises » (habiletés, procédures, manières de communiquer...) et l'action ainsi que l'analyse de l'action favorisent l'apprentissage.

L'importance de cette fidélité à la situation professionnelle de référence serait-elle aussi vraie dans le cas des jeux de rôle et du *serious gaming* ? La technologie utilisée dans les *serious gaming* peut permettre une transposition analogique. Le professionnel s'éloignerait ainsi de la réalité des situations de travail qu'il rencontre pour y revenir, l'analyser voire la transformer ? Dans les jeux multijoueurs, l'interaction sociale peut favoriser la coopération et la solidarité (Alvarez & Djaouti, 2010). L'intégration des *serious games* dans les programmes de formations d'universités prestigieuses témoigne d'une reconnaissance académique de leur pouvoir pédagogique (Allal-Chérif & Bajard, 2011). Cette intégration se situerait dans les années 2010 pour les *serious games* (Michel & Boughzala, 2012) et 2012 pour le *serious gaming* utilisé à ce jour auprès d'une grande école de management. La formation aux qualités humaines et relationnelles concerne bon nombre de professionnels qui, dans leur activité, vont rencontrer des situations en face à face ou en groupe. L'analyse de l'activité en situation de

simulation devient un objet d'étude et un moyen de développement des situations de travail et des individus eux-mêmes.

## 2.3 L'analyse de l'activité en situation de simulation

Dans les situations de formation, le but premier est de former à l'activité cible et d'analyser l'activité dans la situation de simulation. Dans l'activité réelle de travail, les professionnels réalisent une activité pour produire tandis que dans la simulation il s'agit pour eux de donner à voir leur activité pour qu'elle soit analysée et évaluée, bien que l'objectif ne soit pas d'en faire une évaluation. Dans l'activité cible, il est essentiel de prendre en compte l'activité d'un groupe de professionnels avec des expériences différentes, des milieux et des conditions d'exercice divers. C'est à partir de l'analyse d'une activité réelle de travail et à travers la variété des actions réalisées que l'on pourra dégager les caractéristiques communes (les invariants) de l'activité (Savoyant 2005, p. 46). Ces caractéristiques (problèmes, sujets, conditions d'exécution) sont communes au domaine professionnel analysé. Les invariants de l'activité sont ceux que l'on retrouve dans la situation simulée et qui sont la cible du développement des compétences (Vidal-Gomel, 2005).

La représentation que le sujet se construit du problème dépend des connaissances du sujet, c'est ce qui transforme le problème du milieu en problème pour le sujet (Savoyant, 2005). Il s'agit d'une activité à double face : on y exécute une tâche même si elle est simulée, c'est l'*activité productive*. Puis, on y apprend par l'action à réaliser cette tâche, c'est l'*activité constructive* (Samurçay, 2005 ; Rabardel, 2005, Pastré, 2005b). L'activité productive est un simulacre tandis que l'activité constructive, c'est-à-dire l'apprentissage, est bien réelle. L'activité productive prend fin avec l'action tandis que l'activité constructive se poursuit dans l'analyse réflexive des sujets (*débriefing*, groupe d'analyse de pratique). Lorsque le sujet est face à une situation qui le confronte aux limites de ses connaissances, la résolution du problème n'est plus en jeu, il s'agit alors d'acquérir de nouvelles connaissances. Nous sommes alors dans la partie cognitive de l'action productive. Dès qu'il y a activité, il y a apprentissage, les deux sont indissociables : en agissant un acteur va produire de la ressource pour orienter son action. « Apprendre à faire, c'est apprendre par et dans l'activité » (Pastré, 2006, p. 8). L'apprentissage prend différentes formes : on apprend des savoirs, des gestes, des

procédures ou des modes opératoires, des manières de communiquer, de gérer ses ressources, de ressentir ses émotions.

L'apprentissage d'une activité selon qu'il porte sur l'élaboration de l'action ou l'assimilation de l'action est différent (Savoyant, 2005). L'élaboration de l'action permet d'identifier la structure et l'organisation guidant l'action tandis que l'assimilation de l'action permet en quelque sorte d'incorporer cette organisation de l'activité en s'entraînant, répétant l'action, recommençant : « il ne suffit pas de savoir quoi faire et comment faire ; il faut aussi savoir le faire » (Pastré, 2006, p.6). Inventer le bon scénario, c'est-à-dire celui qui permettra aux apprenants de se trouver aux prises avec une situation intéressante et accessible, est un art. La simulation *in vivo* prend en compte la dimension collective de l'action avec, par exemple, des équipes constituées où chaque personne a un rôle bien précis (Pastré, 2005c). L'apprentissage porte alors aussi sur la coopération et la communication entre les différents acteurs. Ainsi, c'est la dimension collective de l'activité qui va être sollicitée et servir d'analyse. La question se pose de savoir les activités que l'on retrouve dans les situations de simulation.

## 2.4 Simuler une activité de travail réel

L'objectif de la simulation est de former à une activité de travail réel au travers d'une activité en situation simulée (Savoyant, 2005). Il s'agit d'apprendre et de développer une activité au travers d'une pratique, le tout est de comprendre « comment » l'activité se forme et se développe. Cette distinction renvoie à celle faite entre théorie et pratique. La « théorie » relève de la prescription et sous-entend que la mise en œuvre effective des opérations prescrites correspond à la « pratique ». La prescription renvoie alors à une pratique elle-même basée sur une théorie qui reste à repérer en analysant la situation de référence. De plus, le sujet doit apprendre à appliquer une procédure et pour cela il doit comprendre la théorie qui la fonde.

Ainsi, la formation à la réalisation d'une activité comporte trois dimensions :

- 1/le sujet doit se représenter et s'approprier des connaissances théoriques relatives au domaine d'activité concerné (livres, manuels...) ;
- 2/le sujet doit construire, une fois mis en situation de travail, le problème et sa solution d'une situation en fonction d'un modèle cognitif ;

3/une fois les actions élaborées, le sujet peut les assimiler, étape essentielle de la formation, et les réaliser effectivement.

L'anticipation de l'activité future permet de diagnostiquer des problèmes éventuels : le but des simulations est d'approcher l'activité future et de simuler les problèmes, non le réel (Daniellou, 2007 ; Pastré, Parage, Richard, Sander, Labat & Futersack, 2009 ; Conjard, 2003). C'est ainsi que les jeux et les simulations favorisent l'apprentissage en faisant appel à des stratégies de résolutions de problème (Chamberland & Provost, 2008). Les « situations problèmes » dans les situations de travail, pour lesquelles aucune procédure n'existe, peuvent être réduites grâce à l'organisation du travail, la formation professionnelle et l'expérience, mais elles ne peuvent pas être éliminées. Il s'agit là de la distance irréductible existant entre la tâche prescrite et l'activité. Dans les situations réelles, l'apprenant transforme le réel tandis que dans les simulations, il se transforme lui-même c'est-à-dire qu'il se met à *construire de la ressource* (Pastré, 2005b, 2006 ; Béguin, 2005). Créer des ressources de « création » se fait à partir d'un matériau ou d'un substrat préexistant et que l'on modifie pour les rendre efficaces dans la nouvelle situation rencontrée. La confrontation à cette nouvelle situation permet au sujet de mobiliser ses connaissances pour trouver une solution. Pastré (2005b, 2006) définit le milieu comme étant la situation qui pose problème et que le sujet devra résoudre sans intention didactique : le sujet va devoir résoudre un problème, pour cela il va devoir apprendre et mobiliser un savoir, non théorique, comme ressource. Le milieu est ce qui sera transposé de la situation de référence à la situation simulée. Pour cela, il est nécessaire d'identifier le problème dans la situation de travail puis l'isoler pour l'analyser. L'analyse des séquences a posteriori permet d'identifier les moments où l'apprenant est en situation de résolution de problème.

Les situations de travail collaboratif sont différentes des interactions sociales entre les individus dans un contexte social (Schmidt, 1990). Dans les situations de travail collaboratif, il s'agit d'une situation où les acteurs engagés sont interdépendants. Dans la situation de travail collaboratif, le travail des différents acteurs et leurs actions sont interdépendants et une activité parallèle de coordination de leurs actions individuelles est nécessaire : l'activité d'organisation dont le produit est l'organisation du travail. En raison de cette complexité des systèmes, la compréhension dynamique ne peut se faire autrement que par la pratique, d'où l'intérêt de créer un micromonde de type « simulation » pour permettre à l'apprenant d'expérimenter des situations virtuelles de travail collaboratif (Taurisson & Tchounikine,



2005). L'apprenant perçoit immédiatement l'impact de ses actions ce qui lui permet de travailler ses représentations par essais et erreurs. L'objectif étant de passer d'un apprentissage de niveau de la réalisation du travail (exécution de la tâche) à l'organisation de celle-ci (définition et répartition des tâches, gestion de tension, etc.). Il s'agit de transférer une démarche lui ayant permis de résoudre un problème d'organisation dans un contexte similaire, éventuellement en l'adaptant. La formation professionnelle a ainsi pour objectif de développer une meilleure coopération au travail reposant sur un processus de socialisation professionnelle dont l'objectif est l'intégration sociale des individus dans un schéma collectif de travail. Les *serious gaming* sont des situations de simulation qui utilisent la réalité virtuelle, quels sont alors les apports de la réalité virtuelle dans les simulations des situations de travail ?

## 2.5 Simuler une activité avec la réalité virtuelle

Le phénomène grandissant d'intégration des technologies (simulateur, multimédia, réalité virtuelle, 3D<sup>6</sup>...) dans la formation est la conséquence des nouvelles technologies et des possibilités qu'elles offrent, mais aussi la volonté de rendre les situations d'apprentissage plus « actives » et personnalisées pour l'apprenant. Cela explique la multiplication des « artefacts » conçus, et les discours relativement idéologiques sur leurs vertus didactiques ou pédagogiques, avec peu de recul quant à leur usage opérationnel et les résultats obtenus (Samurçay, 2005 ; Mellet-d'Huat & Michel, 2005).

Gradecki (1994) et Burdea (1993) caractérisent la réalité virtuelle sous forme de « 3I » (cités par Maline, 1997, p. 106) :

- *Immersion* : l'utilisateur se déplace et se promène dans un monde d'images de synthèse ;
- *Interaction* : contribue au sentiment d'insertion, l'utilisateur saisit et manipule les objets, agit avec eux et connaît en temps réel les conséquences de ses actions sur l'environnement ;
- *Imagination* : indispensable à l'acte de création, trouve dans cette technologie un moyen d'expression souple et interactif.

---

<sup>6</sup> 3D : Trois dimensions ou tridimensionnel caractérisent l'espace tel que perçu par notre vision, en termes de largeur, hauteur et profondeur.

Les technologies de la réalité virtuelle vont au plan cognitif simplifier la réalité, mettre l'accent sur ce qui peut favoriser l'apprentissage et dépasser les difficultés d'apprentissage rencontrées face auxquelles les méthodes classiques sont insuffisantes (Mellet-d'Huat & Michel, 2005). La réalité virtuelle peut proposer des situations de formation en mettant l'accent sur les caractéristiques de la situation favorisant l'apprentissage. La réalité virtuelle est un ensemble de technologies qui permet d'immerger un utilisateur dans un environnement virtuel en temps réel et en interaction. Certains des avantages des *serious games*, et nous supposons des *serious gaming*, dans la formation sont soulignés par Prensky (2001) : ils ont des attributs et des techniques particulières qui permettent de faciliter et accélérer la compréhension, puis ils augmentent la motivation liée au souhait de gagner dans le jeu. L'économie d'échelle qu'ils permettent est aussi relevée par cet auteur.

La différence entre la réalité virtuelle et la simulation pleine échelle est que, dans la simulation, les éléments sont utilisés comme dans la situation réelle (Pastré, 2005c) tandis que, dans la réalité virtuelle il s'agit de s'extraire de la réalité physique pour expérimenter une activité sensorimotrice en interaction, avec une ou plusieurs personnes, et un environnement simulant certains aspects de la réalité, ou un monde imaginaire ou symbolique (Fulchs, Moreau, Coquillard & Burkhardt, 2006). Les interfaces y sont plus abstraites et génériques, la liberté d'interprétation du réel est plus grande. La réalité virtuelle permet une interaction que d'autres moyens de représentations n'ont jamais permise. C'est une forme très avancée de simulation par ordinateur dans laquelle le graphisme est utilisé pour créer un monde en trois dimensions réalistes (Maline, 1997). Ces jeux de modélisation permettent l'expérimentation avec des représentations physiques et symboliques, alors que les simulateurs émulent des situations réelles (Fenouillet & al., 2009). C'est une « extension de la réalité » qui a pour objectif de produire des effets dans le monde réel (Damart, David, Dupin, Marciniak, Michel, Parmentier & Quinio, 2009). Ces technologies non traditionnelles sont des « pédagogies du détour » : « démarches qui entendent contourner les obstacles cognitifs, en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel » (Barthélémy-Ruiz, 2004, p. 7). Ces pédagogies du détour font appel à un médium, font intervenir un ou plusieurs tiers (les concepteurs, le formateur...), amènent un déplacement par rapport au thème traité et proposent des challenges à relever. Dans les simulations des situations de travail, les concepteurs anticipent l'activité future, mais qu'en est-il de l'inventivité des sujets en situation ?

## 2.6 Les limites des simulations de situation de travail

Le réel submerge, déborde toujours son modèle (Leplat, 2005 ; Béguin, 2007). Nous retrouvons ici le débat classique cher aux ergonomes et aux psychologues du travail sur l'écart entre le travail prescrit et le travail réel : « la prescription est une anticipation de nature cognitive et sociale (plus ou moins précise) réalisée par les acteurs de la conception, une pré-écriture, un « déjà décidé » qui n'est jamais complètement mis en œuvre » (Béguin & Cerf, 1997, p. 58). Tout artefact cristallise une connaissance, une représentation, au sens le plus large un « modèle » de l'utilisateur, de son activité et de son travail. Cette représentation, une fois cristallisée dans l'artefact, est véhiculée dans la situation de travail (Béguin, 2005, 2007). Les efforts des concepteurs pour anticiper sont vains puisque dans l'accomplissement de l'action, si ce n'est pas qu'une simple exécution, devra nécessiter de s'ajuster à l'inattendu. L'inventivité des sujets en situation est due à des causes externes à l'activité et « l'anticipation complète de l'action est impossible du fait des contingences situationnelles » (Béguin, 2005, p.58). Daniellou (2007) précise que, dans la simulation, l'objectif n'est pas de prescrire la bonne façon de réaliser les tâches, mais plutôt d'évaluer les formes possibles de l'activité future. Les sujets en situation réelle peuvent inventer des stratégies non prévues dans la simulation et la temporalité n'est pas vécue de la même façon en situation virtuelle qu'en situation réelle.

La temporalité n'est pas prise en compte de la même façon dans la simulation et dans le réel. « Ce qui peut durer plusieurs heures voire plusieurs jours ou plusieurs années dans la réalité ne prend que quelques minutes en simulation » (Van Daele, 1997, p. 34). Cette « contraction du temps » a un impact direct sur « l'organisation de l'activité » en supprimant quelques difficultés qui y sont liées. La relation au temps, la manière dont celui-ci est vécu et représenté, se trouve au centre du rapport entre le réel et la simulation. Entre le « temps réel » et le « temps différé » en simulation, il y a l'effet d'une temporalité réversible qui autorise l'erreur, les *resets* et le recommencement, ce qui n'est pas possible dans le réel et son irréversibilité. Les compromis réalisés sur le terrain sont difficilement reproductibles en simulation : les sujets sont plus focalisés sur les objectifs directement liés à la tâche que d'autres objectifs renvoyant par exemple aux relations avec l'équipe (Dubey, 1997). Les limites techniques de l'outil se posent pour créer un modèle identique à la situation de travail compte tenu de la difficulté à simuler l'ensemble des contraintes qui s'exercent sur l'activité réelle : complexité du procédé de fabrication, importance du collectif et des communications,

diversité des ressources mobilisées ou bien encore la charge mentale liée à la nature même du travail et à son environnement ne peut être recréé « artificiellement » (Conjard, 2003). L'efficacité des simulations ne repose donc pas uniquement sur les artefacts. Nous avons évoqué que la réalité virtuelle permettait de s'éloigner du réel tandis que dans les simulateurs la reproduction de l'activité au plus près du réel est un facteur important. La réalité virtuelle permet donc de s'éloigner de la réalité en jouant sur l'imaginaire, qu'en est-il du jeu dans la formation ? Quelles en sont les vertus ?

## 2.7 Le jeu dans la formation

### 2.7.1 L'apprentissage par le jeu

Le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes (Sauvé, Renaud & Gauvin, 2007). Plusieurs attributs du jeu sont mis en exergue par ces auteurs :

- *Le ou les joueurs* : une ou plusieurs personnes en position d'assumer un rôle et/ou de prendre des décisions. Seule, la personne jouera pour améliorer son score. A plusieurs, le jeu peut être collaboratif (avec les autres) ou compétitif (contre les autres) ;
- *Le conflit* : obstacles dynamiques, humains ou contrôlés par ordinateur qui augmentent la difficulté d'atteindre l'objectif, de relever le défi... C'est un élément motivant des joueurs dans le jeu ;
- *Les règles* : ensemble des consignes qui régissent le jeu et la relation entre les joueurs ;
- *Le but prédéterminé du jeu* : objectifs poursuivis par les joueurs (victoire, gain, récompense) ;
- *Le caractère artificiel* : position dans la situation fictive qui permet au joueur d'accéder à une dimension ludique. L'activité cesserait d'être uniquement un jeu si les contraintes de la réalité s'appliquaient, ce serait alors un jeu de simulation.

Le jeu favorise le développement, la motivation et des habiletés de coopération, de communication et de relation humaine telles que : la relation à autrui, la négociation, la discussion, la collaboration, le partage des émotions et des idées ainsi que le développement de l'esprit d'équipe et un désir de compétitivité au sein de celle-ci (Sauvé & al., 2007 ; Romero & Gebera, 2012). A ces habiletés, nous pourrions ajouter : la prise de décision sous pression, la prise de risque, la réflexion stratégique, la ténacité et des comportements éthiques

(Prensky, 2005). A ce jour, aucune étude ne démontre que les *serious games* permettraient de développer de la flexibilité et de l'adaptabilité (Romero & Gebera, 2012).

Le simulateur et les simulations au sens large permettent l'acquisition de connaissances procédurales et intellectuelles (prise de décision par exemple), voire des habiletés psychomotrices (conduire, piloter...) (Salakari, 2011). Le jeu est encore un monde d'illusion qui permet un travail sur l'imaginaire ce qui confère une grande importance à la décision que le joueur prend. Le jeu n'est pas l'expression ultime de la liberté, il est un dispositif social qui utilise (comme d'autres divertissements) la fiction, mais dans un cadre particulier qui construit un espace de décision. « Ce qui importe, c'est le sentiment de décider » (Brougère, 2007, p.90). Le *flow* est un concept élaboré par le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi, qui désigne la propension du joueur à oublier le temps qui passe. Ce temps n'est pas vécu de la même façon par tous les joueurs (Michel & Boughzala, 2012). Lavigne (2014) questionne dans ces travaux la pertinence ludique et pédagogique des *serious games* en s'appuyant sur une enquête ethnométhodologique auprès de jeunes représentatifs de la génération des *digital natives* en se basant sur un corpus de 30 *serious games* : il en ressort une faible perception ludique, notamment auprès des praticiens intensifs des jeux vidéo. Toute la difficulté pour un *serious game* est donc de trouver le juste équilibre entre l'activité ludique et l'activité pédagogique. La particularité des *serious games* serait essentiellement d'être une pédagogie active (l'apprenant doit aller chercher de lui-même et avoir envie d'apprendre) tandis que d'autres outils seraient des pédagogies transmissives (transmission d'un savoir) (Fenouillet & al., 2009). Une distinction est faite entre les motivations intrinsèques, de l'ordre du « fun » (captivant ou amusant), et extrinsèques (liées à un devoir, une contrainte ou une obligation) dans cette deuxième catégorie, peu importe le caractère ludique de l'activité et le support d'apprentissage. La pédagogie active facilite la réflexion et le développement de l'analyse critique, mais favorise aussi l'intériorisation de ce qui est appris (Martin & Prieto, 2014).

Le jeu est fait d'une succession de décisions en commençant par celles d'arrêter ou de continuer le jeu bien que le joueur ne soit pas libre en raison du scénario programmé qui s'y déroule. Ces décisions sont des choix entre plusieurs intentions d'actes futurs (Marchais-Roubelat, 2011). La décision « virtuelle » a un impact « réel » sur le comportement du décideur et le rythme de l'action bien que les décisions soient orientées par la perception et la représentation de la situation dans la simulation. Le transfert de connaissance se pose, quel que soit le moyen d'apprentissage. Le jeu permettrait de structurer des connaissances pour

faciliter la compréhension et d'assimiler de nouveaux concepts de façon plus intuitive (Sauvé & al., 2007). Les *serious games* peuvent favoriser des comportements liés au métier en permettant à l'utilisateur de réajuster sa réaction face à certaines situations et transférer des connaissances dans le quotidien de l'activité. Un jeu trop éloigné de l'environnement professionnel réel peut remettre en cause l'efficacité du jeu (Allal-Chérif & Bajard, 2011). Les compétences clés qu'un *serious game* peut permettre à un *manager* d'acquérir sont les dimensions interrelationnelles et comportementales. Des réserves sont émises sur l'appropriation de connaissances (savoir) et de comportements (savoir-être) grâce aux *serious games*, mais pas sur l'acquisition de compétences managériales (savoir-faire) (Michel & Boughzala, 2012). Les jeux et la simulation sont plus axés sur les habiletés générales que sur l'acquisition de connaissances particulières (Chamberland & Provost, 2008). Des « transferts négatifs » sont possibles : une attitude acquise dans la simulation pourrait être inadaptée en situation réelle, ce sont des études plus poussées qui permettraient de comparer les situations de simulation et les situations réelles (Jouanneaux, 2005). Les oxymores « *serious games* » ainsi que « *serious gaming* » distingueraient les jeux sérieux des autres. Un jeu ne serait-il pas sérieux par essence ?

### 2.7.2 Le jeu et le sérieux sont-ils antinomiques ?

L'apprentissage par le jeu n'est pas nouveau. Dès le XV<sup>e</sup> siècle, avec le mouvement humaniste en Italie, on recense l'oxymore *Serio Ludere* que l'on pourrait traduire par « jouer sérieusement ». Ce terme renvoie à l'idée de traiter d'un sujet « sérieux » avec de « l'humour », avec une approche « amusante » (Alvarez & Djaouti, 2010). Cela se retrouve ainsi dans le style littéraire où un ton léger et humoristique peut dénoncer des problèmes de société par exemple. Le contraire du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité (Freud, 1908).

Le jeu est défini comme « une action qui se déroule dans certaines limites, de lieu, de temps et de volonté, dans un ordre apparent, suivant des règles librement consenties, et hors de la sphère de l'utilité et de la nécessité matérielles. L'ambiance du jeu est celle du ravissement et de l'enthousiasme, qu'il s'agisse d'un jeu sacré, ou d'une simple fête, d'un mystère ou d'un divertissement. L'action s'accompagne de sentiments et entraîne avec elle joie et détente » (Huizinga, 1988, p. 217).

A partir de cette définition, Caillois (1991) y ramifie des caractéristiques fondamentales :

- libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
- séparée : circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;
- incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ;
- improductive : ne créant ni biens ni richesse ni élément nouveau d'aucune sorte et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ;
- réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;
- fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.

Il existe un glissement de l'analogie à l'identité des rapports entretenus entre « travail et jeu » : le jeu représentant la diversion, la joie, la fantaisie et la détente pouvant alléger les choses de la vie ; alors que le mot « sérieux » renvoie à la responsabilité, la réalité et les actions avec des conséquences (Marcano, 2008). Le jeu est avant tout un acte volontaire et social. Cela permet de s'interroger sur le jeu quand il passe « d'une pratique collective autonome en marge du travail prescrit à une pratique systématisée dans des dispositifs managériaux pour accroître la productivité et participer à l'évaluation de l'activité » (Le Lay, 2013, p. 2). Les deux polarités des pratiques ludiques sont : tantôt « humour et rire » tantôt « silence et concentration studieuse » (*ibid*). Avec les *serious games*, l'apprentissage évoluerait vers l'assimilation de connaissances de façon amusante, facile, sans effort. Cependant, l'apprentissage par le jeu est plus complexe. Elle pose un certain nombre de questions qui à ce jour sont encore sans réponses : rupture cognitive entre le jeu et le travail ? (Pomian, 2009). De façon plus générale, les *serious games* participent à une inversion des approches pédagogiques classiques puisque l'on apprend principalement par la pratique. Les représentations individuelles détermineraient la façon dont les individus perçoivent ce qui est de l'ordre du jeu et ce qui est de celui du savoir. Jouer, c'est produire du jeu à partir des règles et actualiser les règles en les faisant siennes, en les exploitant individuellement et collectivement (Simon, 2005). Cette exploitation ne peut se faire que dans un environnement

« suffisamment bon » c'est-à-dire à la fois « habitant » pour permettre cette exploitation et « résistant » avec un cadre contraint, fait de règles (Rinaudo, 2011). Le formateur est garant de cet espace « suffisamment bon » et endosse ainsi le rôle de « maître du jeu ».

Brougère (2012) et Rinaudo (2011) posent la question du sérieux du jeu dans le cas des *serious games*. On « maintient la séparation entre le sérieux de l'étude et le frivole du jeu, comme le fait la récréation, temps de jeu destiné à recréer les forces pour le travail » (Brougère, 2012, p.118). L'imaginaire collectif associe souvent le jeu au loisir et l'oppose au travail. Les *serious games* distingueraient les jeux dits sérieux des autres qui ne seraient pas sérieux (Rinaudo, 2011). Brougère (2012) reprend la définition du mot sérieux du Robert « qui ne peut prêter à rire ou être estimé sans conséquence ». Le sérieux est inhérent au jeu dont les conséquences sont à prendre au sérieux.

Les jeux de rôle utilisés depuis des années en formation pour des *managers* (animation de réunions, entretien avec un collaborateur, négociation...) simulent une situation, un rôle (Patin, 2005). Comme toutes les activités du « faire comme si », les jeux de rôle permettent aux joueurs de prendre des décisions et d'en explorer les conséquences. Dans le dispositif de *serious gaming* sur lequel porte notre recherche, les cadres vont avoir un jeu de rôle à jouer. Ici, nous soulevons une autre différence avec les *serious games* où les joueurs sont représentés à l'écran par un *avatar*<sup>7</sup>. L'engagement de soi dans un jeu de rôle favoriserait-il des processus créatifs ?

## 2.8 Le jeu de rôle, un espace potentiel ?

### 2.8.1 Le jeu de rôle spontané

Moreno fonde le théâtre impromptu et le jeu de rôle spontané en 1923. Son arrivée en France date de 1947 avec une orientation très psychanalytique. Dans cette approche, c'est la dimension inconsciente et fantasmatique, tant au niveau individuel que groupal, qui est analysée. Cette orientation se différencie de celle de Moreno par la question du transfert et des identifications. Moreno découvre les effets thérapeutiques de l'improvisation théâtrale avec Barbara<sup>8</sup>. Moreno va développer le psychodrame, c'est-à-dire, à l'époque, la psychothérapie

---

<sup>7</sup> Avatar : personnage virtuel qui représente un internaute

<sup>8</sup> Barbara est une jeune femme qui jouait le plus souvent, de par son allure, des rôles de jeune fille aimable et ingénue. Cette même personne dans la vie privée était en fait assez violente et agressive. Moreno eut l'idée de lui faire jouer des rôles opposés, c'est-à-dire très violents. Elle s'y est révélée tout à fait excellente et à partir de



des conflits interpersonnels et tout particulièrement au sein du couple et de la famille. Le psychodrame est fondé sur l'action, le rôle et la spontanéité. Moreno (1965) explique la transformation grâce à la catharsis des affects réprimés, ainsi le sujet se trouve délivré de ses conflits intérieurs et du même coup prend conscience de ses sentiments, ses attitudes à l'égard d'autrui. La catharsis est, selon Freud, un revécu incluant le corps, qui ne se limite pas à une compréhension intellectuelle de la genèse de l'affect (Vacheret, 2004). Le rôle « est la manière d'être et d'agir que l'individu assume au moment précis où il réagit à une situation donnée, dans laquelle d'autres personnes ou objets sont engagés et en interaction avec eux » (Moreno, 1965, p. 81). Pour Moreno, il existe deux aspects dans le rôle, qu'il faut différencier et qui sont intimement liés : l'aspect considéré comme social et qui serait une sorte de dénominateur commun (conventions sociales, attentes de rôles...) puis l'aspect individuel, qui est une sorte de réappropriation par chacun en fonction de sa personnalité, de son rôle social. Pour Moreno (1965), le jeu de rôle implique un partenaire, donc une attente de rôle. Les rôles se construiraient dans l'intersubjectivité et dans le cadre d'une activité interpersonnelle : chacun perçoit le rôle de l'autre et chacun va y répondre en jouant son propre rôle. Pour le dire autrement, dans cette recreation ou réinterprétation possible, il y a une forme d'ajustement entre ces deux rôles joués en interaction. La situation à jouer est discutée et choisie par le groupe qui aide le personnage central à exprimer ce qu'il ressent dans la situation choisie. La scène dispose d'un groupe d'acteurs et d'un groupe de spectateurs. Une dernière phase consiste à ce que chacun puisse exprimer ce qu'il ressent.

L'individu disposerait d'un éventail de rôles individuels et sociaux, cependant, il serait « prisonnier » des rôles qu'il est amené à prendre dans sa vie professionnelle et sociale (Moreno, 1965). Les rôles inutilisés seraient source de tensions et d'anxiété. Le jeu de rôle donnerait à l'individu l'occasion de libérer les émotions et les sentiments qui ne peuvent plus s'exprimer du fait de ces rôles sociaux rigides. Le jeu de rôle joué dans le psychodrame constituerait en quelque sorte un « apprentissage de la spontanéité » qui est « la réponse que fait un individu à une situation nouvelle et la nouvelle réponse qu'il fait à une situation ancienne [...] qui permet de nouvelles combinaisons d'actes et de transformations d'où émergent le pouvoir d'invention et la créativité humaine » (Moreno, 1965, p. 93). Le jeu de rôle serait un révélateur de personnalité en cela que le sujet est amené à explorer des rôles

---

ce moment-là, elle a conservé ce type de rôle au théâtre et, simultanément, son agressivité quotidienne diminuait.

« censurés » apaisant ainsi ses conflits internes et l’amenant à se découvrir, se surprendre. Le jeu de rôle improvisé peut permettre de développer des rôles, à partir de données à la fois réelles et imaginaires, ce qui pour Moreno (comme pour Winnicott), est un aspect essentiel d’une vie créative. « Le problème n’est pas d’abandonner le monde du fantasme et de l’imaginaire en faveur du monde de la réalité, mais plutôt d’établir les moyens par lesquels l’individu peut acquérir une complète maîtrise de la situation, vivant sur les deux voies, mais étant capable de passer de l’une à l’autre » (Moreno, 1965, p. 117). Le jeu de rôle improvisé se développerait, dans cette « aire transitionnelle », entre imaginaire et réalité (Winnicott, 1971). Dans cette perspective, des processus d’identifications projectives pourraient émerger dans le jeu de rôle. L’action est au cœur des jeux de rôle et l’émergence de la spontanéité favorise l’évolution du sujet. Le jeu de rôle est une technique largement utilisée dans le secteur de la formation, cependant contrairement au psychodrame, il est alors imposé. Il s’agit de simuler des rôles et l’analyse porte alors sur la distorsion personnelle par rapport aux attentes sociales liées à telle situation (attitudes adaptées ou non). La possibilité de recreation ou de réappropriation est alors amoindrie.

Nous pouvons poursuivre l’analyse en nous appuyant ici sur les travaux de Goffman (1973) qui assimile le monde à une scène de théâtre où les individus sont des « acteurs » qui tiennent des rôles et des « représentations » soumises à des règles précises. En quoi, le dispositif de *serious gaming* dans notre recherche pourrait-il être assimilé à une scène où chacun joue un rôle, ici celui du *manager* voire du *leader* ?

### 2.8.2 Le jeu de rôle quotidien

La conviction de l’acteur à jouer son rôle est indispensable à la crédibilité du personnage. « Etre réellement un certain type de personne, ce n’est pas se borner à posséder les attributs requis, c’est aussi adopter les normes de la conduite et de l’apparence que le groupe social y associe » (Goffman, 1973, p.76). La façade pour jouer le rôle comprend le décor, les accessoires et les mimiques mises en scènes favorisant cette crédibilité. La représentation englobe la plupart du temps un processus d’idéalisation. L’interaction sociale n’est pas une scène neutre, ses enjeux sont considérables, les impressions données dans les représentations quotidiennes sont exposées à des ruptures.

Au sein de l'équipe, définie par Goffman (1973), comme étant l'ensemble des personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière, les coulisses sont très importantes. Les coulisses permettent à l'équipe de prendre des décisions avant de les transmettre au public. Chaque personne dans l'équipe attendra l'avis de l'autre avant de formuler sa propre opinion, par la suite une décision au nom de l'équipe sera prise. Les membres d'une même équipe se trouvent placés dans une relation étroite d'interdépendance mutuelle et de complicité. Le « secret » de la situation leur appartient. Les coulisses sont essentielles au rôle de représentation que joue l'acteur, elles permettent de se relâcher et de se ressourcer avant de revenir sur scène. Les différents rôles qui peuvent être tenus par un individu dans une équipe sont : les rôles francs (l'acteur et le public), le délateur (susceptible de trahir en révélant des secrets) et le comparse. Chaque acteur doit répondre à une liste précise d'obligations : la loyauté, la discipline et la circonspection. L'équipe est soucieuse des erreurs qui pourraient laisser apparaître des contradictions entre l'impression donnée et la réalité ainsi dévoilée.

Les notions de personnalité, d'interaction et de groupe social sont articulées au travers de l'idée de « rupture ». Si l'acteur ne joue pas son rôle avec conviction, l'interaction dans laquelle est prise la personne se désorganise et le confronte à l'humiliation, il y a rupture. Inversement, un acteur s'identifiant à un groupe social aspire à la reconnaissance et à la confiance de ses équipiers. Alors, si une rupture se produit dans l'interaction, elle peut détruire l'image de soi autour de laquelle la personnalité de l'acteur s'était constituée. Il est essentiel de rappeler que l'individu est à la fois acteur et public. Par contre, sans rejouer la même scène, l'acteur s'efforce de maintenir sa personnalité dans un environnement changeant. Dans l'action, la personnalité fait émerger des conflits entre le paraître et l'être, le Moi. L'image du Moi donnée aux autres se veut honorable et digne. L'identité n'est pas acquise, elle se redéfinit dans chaque interaction, c'est un processus. L'identité veut dire « être comme » et en même temps « être singulier ». Ce processus identitaire est traversé tout le temps par ces tensions entre l'« être comme » (registre de l'identification) et l'affirmation de ce qui nous singularise et nous différencie. Le *débriefing* peut être un espace pour analyser ces différents processus.

## 2.9 L'activité du *débriefing*

Dans l'analyse de l'activité, il est essentiel pour la plupart des auteurs, de compléter les observations par une activité réflexive chez les sujets. C'est « l'objet des séances de *débriefing*, d'autoconfrontation et de confrontations croisées, dans lesquelles le sujet se

dégage de l'activité productive pour s'engager dans une autre activité, proprement formative et constructive celle-là, réalisée par des actions cognitives dont l'objet est constitué par les données que l'on a pu recueillir sur la (les) réalisation(s) de l'activité en situation de simulation » (Savoyant, 2005, p. 47). L'apprentissage par immersion est grandement amélioré quand on combine apprentissage par l'action et par l'analyse de l'action (Pastré, 2006). Pendant la phase de *briefing*, le formateur prépare les stagiaires à planifier de façon détaillée les différentes actions qu'ils vont devoir mener pour traiter la situation de simulation (Samurçay, 2005). Dans ces moments, les apprenants vont s'engager et la comparaison de l'activité des apprenants au moment de l'action et au moment du *débriefing* devient possible. Le *débriefing* est défini par Pastré (2005b, 2005c) comme une « analyse réflexive après-coup » qui permet d'analyser son action et d'apprendre davantage qu'en la reproduisant. Dans les moments de *débriefing*, les acteurs vont chercher à reconstituer les enchaînements d'évènements à partir de la fin. Le but du *débriefing* au sens large est de permettre aux apprenants de passer du vécu au récit (Pastré 2005b, 2005c). Lorsqu'il s'agit de conserver le caractère singulier d'un évènement singulier, l'évènement est saisi comme un cas exemplaire et représentatif caractérisé par une variété de situations et présentant une variation ordonnée de problèmes. Ce qui permet les apprentissages est la conceptualisation de l'action dans la phase de *débriefing* (Mellet-d'Huart & Michel, 2005).

## CONCLUSION

Cette analyse comparative met en valeur le passage des simulateurs qui tentent de reproduire le plus fidèlement le réel de l'activité à la transposition analogique des situations de travail que permettent les *serious games*, en général, et les *serious gaming*, en particulier. L'intérêt de l'apprentissage dans des situations de simulation est de pouvoir prendre des décisions en observant les conséquences qu'elles peuvent avoir sur l'activité. Cet apprentissage par essai-erreur est le point commun des situations de simulation. L'apport des jeux et de la réalité virtuelle aux situations d'apprentissage est l'immersion dans un environnement imaginaire ce qui éloignent les apprenants, ici des cadres, de la réalité voire du réel de leur activité. Cet éloignement permettrait-il aux cadres de sortir de leur activité de travail pour mieux y revenir, pour la comprendre, voire la faire évoluer ?

La particularité des jeux de rôle, tels que pensés par Moreno dans le psychodrame, est qu'ils permettent de mettre au travail l'aspect considéré comme social puis l'aspect individuel, qui est une sorte de réappropriation de la scène jouée. Nous retrouvons le travail sur les représentations et sur le symbolique que les simulations permettent. Dans cet aspect social du jeu de rôle, ne pourrions-nous pas retrouver les rôles joués quotidiennement par les cadres dans l'entreprise ? Nous avons évoqué que les émotions étaient inhérentes à l'activité de travail qu'elle soit virtuelle ou réelle. Quel est alors l'impact des émotions qui surgissent sur le travail dans le cadre du « jeu » ? Le « jeu » dévoilerait-il un « je » ? Le jeu n'est pas sans conséquence. Quelles sont alors les conséquences lorsque ce « je », se dévoile sous le regard d'autrui ? Le jeu de rôle dans le dispositif du *serious gaming*, favoriserait-il cette émergence des émotions ?

Comme évoqué, le *débriefing* a un rôle essentiel pour analyser l'activité dans le jeu et de retour dans l'activité réelle, pour comprendre l'impact de l'expérience vécue dans le jeu sur les situations de travail réel. Quelle est la place du *débriefing* dans ce dispositif de *serious gaming* ? Qu'est-ce qui s'y dit (ou pas) ?

## Chapitre 3 : Les jeux sérieux et les phénomènes transitionnels

Notre recherche s'articule autour de l'écart entre le prescrit et le réel ainsi que de l'espace transitionnel qui se déploie entre les deux. Dans les simulations des situations de travail qu'en est-il de l'inventivité des sujets en situation ? La simulation de la situation agirait comme un espace transitionnel entre la situation de travail et la situation de formation, et entre les groupes de professionnels (Guibert, 2005). Dans ce chapitre, nous abordons le jeu et l'aire intermédiaire en nous référant aux travaux de Winnicott et de Mendel qui s'en inspire pour aborder la créativité au travail. Effectivement, il nous semble que Winnicott a largement démontré dans ses écrits à quel point le jeu pouvait être sérieux et l'aire transitionnelle, source de créativité, d'inventivité. Cette approche nous est utile pour envisager le *serious gaming* comme un objet transitionnel.

### 3.1 Le jeu, un espace transitionnel

#### 3.1.1 L'illusion d'une omnipotence

En présentant le sein au bon moment à son bébé, la mère « suffisamment bonne » contribue à donner l'illusion à l'enfant que « la réponse à ses besoins vient de lui et non d'elle » (Mendel, 1999, p 107). Entre 6 et 12 mois, l'enfant prend conscience que « le monde et lui, la mère et lui ne font pas un » (*ibid*). Afin de rendre cette perception supportable, l'enfant se crée l'illusion d'une omnipotence : il est le créateur du monde qui l'entoure. C'est ce que Mendel nomme le « vouloir de plaisir » qui précède le « vouloir de création » et les objets transitionnels, lesquels « contribueraient à préserver le plaisir au moment de la perception traumatisante que la mère et le monde possèdent une réalité étrangère à celle de l'enfant. Celui-ci se donne alors l'illusion de créer le monde et sauvegarde ainsi le plaisir d'une intégrité identitaire » (Mendel, 1999, p 107). Le vouloir de plaisir est ainsi lié à l'illusion d'une omnipotence et au sentiment d'être, d'exister. L'objet transitionnel est le moyen d'assumer pour l'enfant la séparation avec sa mère. C'est la première possession « non-moi » du petit enfant qui « est à la fois soi et non-soi » (Mendel, 1998). Cet objet lui permet de jouer

avec la présence et l'absence de la mère et de dépasser le drame que Mendel (1999) nomme la « grande séparation ».

Ce qui est important, ce n'est pas l'objet transitionnel en soi, mais le jeu qui s'installe avec lui, lié à ce que Mendel appelle le « vouloir de création ». Le vouloir de création est un « concept intégrateur qui désignerait l'ensemble des processus transitionnels [...] (c'est) une force venue du plus profond de soi qui intervient dans et sur la réalité pour la transformer » (Mendel, 1999, p.126). Grâce au jeu, l'enfant parvient à trouver — ou à créer — « des objets de substitution, de plus en plus éloignés du point de départ et de plus en plus inscrits dans la réalité extérieure et objective » (Mendel, 1998, p. 409). C'est par le jeu transitionnel que le petit enfant remplace l'illusion d'être le monde par l'illusion qu'il peut créer ce monde, qu'il le crée réellement. L'enfant franchit une étape par le jeu, processus essentiel de l'humanisation pour Winnicott. Le jeu lui permet de faire fonctionner l'espace d'illusion et d'omnipotence connu dans la relation avec sa mère au travers de l'espace transitionnel et des objets transitionnels. L'objet transitionnel a pour vocation d'être désinvesti, cependant les phénomènes transitionnels persistent tout au long de la vie dans le domaine des arts, de la religion, etc. (Winnicott, 1971). La créativité implique de conserver la capacité de créer le monde développée dans la petite enfance (Winnicott, 1970). Nous ne créons que ce que nous trouvons et ce processus nécessite de connaître tout ce qui existe déjà. Il y a du « créé » parce qu'il y a du « donné ».

S. Freud (1908) écrit à propos du jeu et de la créativité que « tout enfant qui joue se comporte comme un poète, en tant qu'il crée un monde à lui, ou plus exactement qu'il transpose des choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance... il prend très au sérieux son jeu, il y emploie de grandes quantités d'affects... le contraire du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité » (p.5). Il explique que l'homme adulte « s'affranchit de l'oppression trop lourde de la vie et il conquiert la jouissance supérieure de l'humour » (*ibid*). L'humour semble dire : « Regarde ! Voilà le monde qui te semble si dangereux ! Un jeu d'enfant ! Le mieux est donc de plaisanter ! » (Freud, 1905, p. 211). L'humour permet ainsi cette mise à distance de la réalité, tout comme le jeu de l'enfant. Nous « ne savons renoncer à rien, nous ne savons qu'échanger une chose contre une autre » (*ibid*, p.6). Freud va plus loin dans son analyse en expliquant que l'adolescent au lieu de jouer s'adonne à sa fantaisie comme la plupart des hommes, à certaines époques de leur vie, se créent des fantasmes qu'il dissimule

aux autres. Quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un espace transitionnel se déploie ?

### 3.1.2 Un espace transitionnel : une troisième aire

En anglais, deux mots définissent le jeu : « *play* » et « *game* ». Winnicott (1971) s'appuie sur le jeu en train de s'élaborer spontanément (*play*), plutôt que sur le jeu organisé et défini selon des règles précises (*game*). Ce *play* est considéré par Winnicott comme un espace transitionnel qui permet de construire son *self*. Lorsque le développement de cet espace est précocement empêché, l'enfant se protège en répondant aux attentes de son environnement et en développant un *faux-self*.

L'espace transitionnel est une « troisième aire », entre la réalité et le fantasme, celle du jeu, qui s'étend jusqu'à la vie créatrice et à toute la vie culturelle de l'homme (Winnicott, 1971). « Nous supposons ici que l'acceptation de la réalité est une tâche sans fin et que nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors ; nous supposons aussi que cette tension peut être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas contestée (arts, religion, etc.). Cette troisième aire est un espace potentiel opposé, d'une part, à la réalité psychique intérieure ou personnelle et, d'autre part, au monde existant dans lequel vit l'individu, monde qui peut être objectivement perçu » (*ibid*, p. 143). C'est un espace paradoxal, parce qu'il se situe entre la réalité extérieure et la réalité interne, entre le dedans et le dehors. C'est un espace qui va jouer un rôle essentiel dans les processus de représentation et de symbolisation. C'est dans cette « zone intermédiaire que l'on peut agir sur nos propres modèles » (Winnicott, 1970, p. 55). Cette troisième aire laisse ainsi place aux possibles. Entre le « créé » et le « donné », il y a un entre-deux qui ouvre des potentialités du côté du réel et du sujet. Cela suppose de pouvoir maintenir l'illusion originelle. Cette troisième aire est un espace de développement où la créativité est prépondérante. C'est cette « aire intermédiaire d'illusion, cette créativité transitionnelle » que Mendel intègre dans le concept de « vouloir de création » (Mendel, 1999, p. 107). Cette « aire intermédiaire est en continuité directe avec l'aire de jeu du petit enfant « perdu » dans son jeu » (Winnicott, 1969, p. 59). Le jeu est un « espace » où l'acteur expérimente et s'approprie de façon protégée, de nouvelles façons de faire. Les événements qui s'y déroulent ne sont pas sanctionnés par la réalité comme ils le sont dans l'expérience vécue (Zaccaï-Reyners, 2006 ; Marcano, 2008 ; Salvat, 2009).



## 3.2 Le jeu, espace créatif et quête de soi

### 3.2.1 Le faire et l'être

L'espace potentiel est l'espace du jeu, du « je », où ce qui est « trouvé » devient « créé » et ce dans la même nécessité que dans le passé : devenir le créateur du monde. « C'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif » (Winnicott, 1971, p.76). Winnicott renforce l'idée que la créativité est intimement liée au jeu, et que ce jeu permet l'émergence d'une identité propre. La quête de soi, et donc la construction de la personnalité, passerait par la possibilité pour l'individu de créer. « Pour être créateur, l'individu doit exister et sentir qu'il existe : ce n'est pas un sentiment conscient, c'est simplement une base à partir de laquelle il agit. La créativité, c'est donc le « faire » qui émerge de l'« être ». Elle montre que celui qui est, est vivant. L'impulsion peut-être au repos, mais si l'on emploie le mot « faire », c'est qu'il y a déjà créativité » (Winnicott, 1970, p.54). Plus loin, il ajoute « derrière le « faire » doit se développer « l'être » » (*ibid*, p. 58). Ce « faire » est du côté de l'espace intermédiaire. Mendel (1999) cite le romancier Claude Simon qui affirme : « le livre, à la fois je le fais, il se fait, il me fait » (p.431). Si l'individu peut créer, c'est-à-dire faire autrement que le prescrit, il y aura du « je » et dans le faire il y aura de l'être « quand on vit créativement, on voit que tout ce que l'on fait renforce le sentiment que l'on est vivant, que l'on est soi-même. Par contre, pour vivre créativement, il n'est pas besoin de talent particulier » (Winnicott, 1970, p. 61). Pour Winnicott (1970), il est plus important pour l'individu de vivre créativement que de bien faire.

Winnicott associe la créativité à une attitude du sujet face au monde extérieur, source de santé et que la soumission constitue, elle, une base mauvaise de l'existence (Winnicott, 1971). Ainsi, « nous constatons ou bien que les individus vivent d'une manière créative et sentent que la vie vaut la peine d'être vécue, ou bien qu'ils sont incapables de vivre créativement et doutent de la valeur de la vie » (*ibid*, p. 100).

### 3.2.2 Transformer la réalité

L'une des conditions d'épanouissement d'une pensée inventive au travail dépend de la petite enfance du sujet et du moment où il doit composer avec l'épreuve de réalité (Mendel, 1999). Si celle-ci est soutenue par un environnement « suffisamment bon », alors cette expérience fait émerger une confiance en soi dans le rapport au monde. Une autre condition d'inventivité

se situe dans les conditions psychosociologiques actuelles et notamment avec ce que Mendel nomme l'acte-pouvoir : « il n'existe pas d'acte sans pouvoir sur l'environnement immédiat (d'où le terme d'acte-pouvoir en un seul mot), le sujet possède plus ou moins de pouvoir sur son acte (professionnel) ; selon la quantité de pouvoir, des effets psychologiques différents et même opposés se produisent : plaisir ou déplaisir, intérêt ou désintérêt, etc. » (Mendel, 1999, p.76). Pour que le sujet puisse se développer, il a besoin d'avoir du pouvoir dans et par l'acte. C'est dans l'acte que l'être humain est amené à se confronter à une réalité qui résiste très déplaisamment à ses désirs, ses concepts, ses projets. La fonction essentielle de l'acte est celle d'une mise en rapport du sujet avec la réalité. Cette rencontre est toujours synonyme de risque et de mise à l'épreuve. Mendel (1998) montre que ce qui est essentiel, c'est le pouvoir que le sujet a sur ses activités et l'importance du pouvoir de l'activité sur la réalité. L'acte-pouvoir recouvre le fait que le sujet puisse au moins en partie maîtriser son activité : qu'il ne soit pas ravalé au rang d'exécutant, qu'il puisse marquer son activité de son empreinte personnelle. « L'acte, c'est aussi la capacité humaine à l'invention, à la création, dans le cours même de l'acte » (Mendel, 1999, p.125). Et plus loin, il écrit « tout acte comporte une part d'invention sous peine de n'être que répétition routinière » (Mendel, 1999, p.126). Cette opposition entre « invention » et « répétition » renvoie à l'opposition entre « créativité » et « soumission » dont nous parle Winnicott (1970). En passant à l'acte, l'inattendu, l'imprévu, parfois l'empêchement de faire, se révèlent, il faut inventer pour faire et faire autrement. Dans ce sens la créativité se rapproche de la *métis*.

La créativité permet à l'individu d'agir par l'acte sur son environnement social et/ou culturel et/ou interpersonnel pour le transformer (Mendel, 1999). Le travail, c'est chercher à la fois transformer la réalité et à laisser son empreinte personnelle.

### 3.3 Deux prolongements à l'objet transitionnel

Mendel (1998) propose deux prolongements essentiels de l'objet transitionnel : « l'outil » et « le langage ». L'outil, « fantôme de l'objet transitionnel » selon Mendel (1998), permet de s'engager dans l'acte pour transformer le réel et développer ce qu'il nomme l'intelligence rationnelle-pratique. « Ainsi, la pensée du faire et l'intelligence pratique avec ses caractères de savoir-faire et d'inventivité naîtraient avant le langage parlé, à partir du jeu transitionnel » (*ibid*, p. 413). L'intelligence rationnelle-pratique est donc préverbale et à prédominance

visuelle (Mendel, 1998). L'outil est à nouveau un objet « non-moi », mais pas complètement puisqu'il est un prolongement du corps : « le corps est constamment prolongé par l'instrument qu'il utilise et l'objet qu'il fabrique » (Mendel, 1998, p. 426).

Le langage représente l'autre prolongement de l'aire transitionnelle. Le langage est aussi un objet trouvé-crée : il est à la fois une réalité qui existe déjà et que l'enfant découvre et s'approprie. En s'appuyant sur les travaux de Gaston Richard, notamment son texte « L'outil chez l'animal » paru en 1975, Mendel illustre comment le langage verbal permet de développer l'intelligence pratique ; il cite G. Richard « le langage devient l'outil fondamental peut-être le plus caractéristique de notre espèce, celui sans lequel, en tout cas, aucune évolution technologique n'eut été possible » (*ibid*, p. 419). Quand le langage se désolidarise du faire, on entre alors « dans le domaine de l'intelligence rationnelle-théorique » (*ibid*, p. 422). Mendel explique que « tout devient possible à l'intérieur du monde des mots, alors que dans l'univers des actes on ne peut tout faire... l'absence de l'épreuve de réalité et de sa sanction éventuelle permet une spéculation verbale sans limites » (*ibid*, p. 423). Le langage, comme l'outil, permet de « reconstruire le monde » (*ibid*, p. 429). Selon Mendel, l'environnement familial est déterminant dans le type d'intelligence qui sera développé par l'enfant.

Ainsi, l'objet transitionnel « se prolonge la vie durant : il devient l'outil, le métier, le savoir-faire, la maison habitée, le violon d'Ingres, la création artistique ou scientifique » (*ibid*, p. 431). Mendel nous dit à propos de la notion de jeu que « plus la capacité du sujet est grande à jouer de manière non répétitive et créative, et plus l'inventivité sera élevée à l'intérieur de l'intelligence rationnelle-pratique. La création, même scientifique, reste toujours un jeu » (*ibid*, p. 432). En ce qui concerne les activités intellectuelles, le jeu sera « celui des concepts ou bien avec les articles du dogme » (*ibid*, p. 433). Le jeu et la créativité sont à nouveau intimement liés dans le développement de l'activité. Qu'en est-il de la transitionnalité dans l'activité virtuelle du *serious gaming* ? Sous quelles conditions ces jeux favorisent-ils cet entre-deux, entre le donné et le crée, entre le prescrit et le réel.

### 3.4 Le *serious gaming*, un espace transitionnel ?

Rinaudo (2009) rediscute l'assimilation systématique entre les technologies de l'information comme objet transitionnel faite notamment dans les travaux du sociologue Jauréguiberry

(2002), et de deux psychologues : Civin (2002) et de Turkle (2005). Les différentes identités qu'une personne peut revêtir grâce au cyberspace présentent une zone intermédiaire d'expérience entre « moi » et « objet » (Turkle, 2005 cité par Rinaudo, 2010). Ces identités sont couramment désignées par la terminologie : *avatar*. Internet est un espace transitionnel qui permet d'expérimenter de façon critique les limites du moi par le sujet permettant d'appriivoiser la complexité de soi et d'autrui (Rinaudo, 2010). Nous pouvons transposer cette réflexion au *serious gaming*. Les assimiler à l'espace transitionnel serait oublier que, dans l'approche winnicottienne, c'est l'usage qui est fait de l'outil qui lui donne une valeur transitionnelle. Attribuer à l'outil cette valeur de façon systématique reviendrait à lui donner une fonction « d'objets magiques et omnipotents » (Rinaudo, 2010, p.3).

Dans le jeu, on peut avoir le sentiment de maîtriser le monde virtuel tandis que la réalité peut sembler complexe (Rinaudo, 2010). Pour que les *serious gaming* puissent être transitionnels, il est nécessaire que le sujet puisse jouer avec l'outil. Nous pouvons distinguer le jeu contraint « stéréotypé » qui n'offre aucun espace pour la créativité et ne permet pas de véritable travail de subjectivation, du jeu qui « prend la valeur d'une création ou d'une re-création de la subjectivité et produit une nouvelle forme de rapport à soi, à l'autre, au monde » (Roussillon, 2008 cité par Rinaudo, 2011, p. 81). Nous retrouvons là un point clé de la théorie de Winnicott sur la distinction qu'il fait entre le « *game* » et le « *play* » ainsi que sur l'utilisation de l'objet : ce n'est pas l'objet en lui-même qui est important, mais l'usage individuel et collectif de l'objet. Pour que l'utilisateur puisse jouer avec l'objet, il est essentiel qu'il soit confiant en sa capacité à l'utiliser, à créer, ce qui renvoie à l'histoire du sujet, et confiant en l'environnement dans lequel se déroule le jeu. Sans cette confiance, le sujet ne trouvera pas la « sécurité nécessaire pour que se déploie un espace transitionnel entre réalité externe et réalité interne » (Rinaudo, 2010, p. 8). Cet environnement sécurisé renvoie à l'environnement « suffisamment bon » de Winnicott pour pouvoir expérimenter de nouvelles façons de faire en toute confiance. Le rôle du formateur est de « valider la progression de l'apprenant, le réinterroger, vérifier la compréhension et dialoguer avec l'apprenant par rapport aux objectifs pédagogiques » (Klein, Simoens & Theurier, 2005, p. 210). La posture du formateur doit être contenant, tout en laissant un espace ouvert au jeu où les sujets en formation peuvent, sans risque, proposer, essayer, expérimenter (Rinaudo, 2011). Dans cet espace intermédiaire entre réalité et imaginaire, il n'est pas toujours aisé pour les apprenants de savoir ce qu'ils ont apporté.

Les travaux de S. Freud sur la dimension inconsciente à l'œuvre dans les pratiques médiatisées permettent de comprendre que les *serious gaming* soient subjectivement perçus de façon négative, dans des processus de déliaison, ou de façon transitionnelle, dans des processus de subjectivation (Rinaudo, 2009, 2011). Les pratiques médiatisées se construisent dans ces deux polarités. Le décalage entre l'objet du désir et sa représentation permet d'ouvrir des espaces transitionnels (Rinaudo, 2011). Serait-ce dans ces espaces transitionnels que l'appropriation créatrice d'une technique, ici un *serious gaming* serait possible ? Qu'en est-il de l'essence même du « jeu » lorsque celui-ci est obligatoire et intégré dans un dispositif de formation ?

### 3.5 Une appropriation possible des *serious gaming* ?

Le jeu est avant tout une action libre, le jeu commandé n'est plus un jeu, tout au plus est-il une reproduction obligée d'un jeu (Huizinga, 1988). Les *serious gaming* peuvent ainsi s'opposer aux jeux traditionnels du divertissement de par le message sérieux, implicite qu'il véhicule. Le jeu commandé sert aux prescripteurs. Nous avons évoqué précédemment que les *serious games*, et nous supposons des *serious gaming*, diffusaient principalement des bonnes pratiques, c'est-à-dire : la bonne façon de faire, celle qui est prescrite. Mauco (2008) docteur en science politique explique que ces outils diffusent des messages majoritairement politiques et les assimile à des « médias politiques ». Le message politisé est ainsi contenu dans le dispositif au travers « des règles du jeu, les cadres de l'expérience, le système d'action individuel proposé et les modalités de résolution des problèmes » (Mauco, 2009, p. 17). Les scénarii développés par les concepteurs avec les décisions que le joueur peut prendre, ou pas permettraient aux concepteurs de faire passer des messages implicites. « L'appellation même de *serious game* permet de dépolitiser ce média, le présentant comme un nouvel outil technique d'information et non comme un instrument idéologique » (Mauco, 2008, p. 79). Sous la métaphore ludique, nous retrouvons ainsi le contrôle et l'instrumentation prescrite d'une idéologie, qui est par essence même inatteignable. Nous sommes ainsi ici dans le *game* plus que le *play* au sens winnicottien. Le *play* se veut « libre » tandis que le *game* est régi par des règles du jeu. Le *play* est un espace où la créativité est sollicitée, tandis que le *game* pose la question des déterminations qui empêchent la créativité et la singularisation des conduites. Le *serious gaming* aurait-il un pouvoir disciplinaire ? Foucault (1975) dénonce la discipline comme une technique destinée à orienter les comportements des individus pour les

transformer en un ensemble de « corps-docile » (p. 240). La discipline a ainsi une fonction « normalisatrice ». Une tension est alors présente entre l'homogénéisation des individus et à la fois leur individualisation et la distance que la discipline crée entre eux. Si le pouvoir disciplinaire et le contrôle qui le régit sont une « virtualité » par sa « présence-absence » (Foucault, 1975) parce qu'il est partout, ne pourrait-il pas être instrumentalisé dans une technique ? Cela pose la question de ce à quoi et à qui servent les *serious gaming* : sont-ils au service de la conformation à des principes et des valeurs, à une idéologie ? Ou au développement des initiatives humaines et de la délibération sur le faire ensemble, les fins et les moyens ?

Feenberg, professeur de philosophie de la technique à l'Université Simon Fraser, au Canada, refuse une posture de soumission à une technique qui s'imposerait et régirait la société par son contrôle rationnel et d'efficacité : « partout où les relations sociales sont structurées par la technique moderne, il doit être possible d'introduire un contrôle plus démocratique et de remodeler la base technique de manière à laisser davantage de place aux compétences et à l'initiative humaine » (*ibid*, p. 8). L'approche démocratique est à l'idée que nous nous faisons de la technique. Les individus se l'approprient par des techniques de détournement et de rejet. Feenberg (2004) en vient ainsi à la conclusion d'une vision optimiste sur la technique « plus la technique étend son emprise, plus elle s'expose à être transformée par les individus inscrits dans ces réseaux. Ce sont les êtres humains qui représentent encore le potentiel inexploité de leurs techniques » (p. 108). Nous pouvons faire référence au braconnage culturel dont nous parle de Certeau (1980) lorsqu'il explique que le lecteur peut s'approprier une œuvre pour construire de nouvelles significations en remettant ainsi en question l'idée que celui-ci serait passif devant un contenu quelconque. Nous retrouvons ici l'écart entre le prescrit et le réel qui nous est cher en psychologie du travail. Cet aménagement concerté de l'activité qui s'intercale entre les aspirations des utilisateurs et les contraintes d'un dispositif permet de greffer des marges de manœuvre. Cependant, de tels dispositifs placent les utilisateurs face à une « injonction paradoxale » : faire des choix et prendre des décisions dans un environnement bordé et contraint (Bobillier-Chaumon, 2003). Le risque d'une technologie qui véhiculerait une nouvelle prescription, ici un *serious gaming*, serait de fragiliser son appropriation et son acceptation. Pour comprendre l'usage des *serious gaming*, sur l'activité professionnelle, certaines notions doivent être définies en amont afin de comprendre leur acceptabilité et acceptation par les professionnels.

### 3.6 L'acceptation des *serious gaming* ?

L'acceptabilité est différente de l'acceptation : « si l'acceptabilité relève schématiquement d'un pronostic d'usage dans lequel l'utilisateur est invité à établir une évaluation par anticipation des coûts-bénéfices sur un certain nombre de critères ; l'acceptation relève, quant à elle, d'une analyse des incidences des usages des technologies sur diverses dimensions de l'activité professionnelle » (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009a, p. 305).

L'« acceptabilité pratique » et l'« acceptabilité sociale » d'une nouvelle technologie sont aussi à distinguer. L'acceptabilité pratique regroupe l'utilité et l'utilisabilité. L'utilité est l'adéquation entre l'objectif défini et l'apprentissage effectif (Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel, Lutz & Morcillo, 2003) et l'utilisabilité correspond à la facilité d'utilisation et sa convivialité (Bobillier-Chaumon & al., 2009a ; Tricot & al., 2003 ; Terrade, Pasquier, Boulanger, Guingouain & Somat, 2009). L'utilisabilité peut se résumer par les trois composantes suivantes : « efficacité, efficience, satisfaction ». A ces « qualités ergonomiques » s'ajoutent des « caractéristiques non instrumentales » : esthétique, plaisir et émotion constitutifs de l'expérience subjective de l'utilisateur (Barcellina & Bastien, 2009). Dans le cas des *serious gaming*, l'utilité pourrait concerner les apprentissages acquis en formation et leur transfert dans les situations de travail réel. Tandis que l'utilisabilité concernerait les ressorts ludiques détournés du jeu vidéo augmentant l'attractivité et la convivialité. La facilité d'utilisation serait quant à elle à réinterroger en fonction de la familiarité avec les situations de jeux, d'autres études soulèvent aussi la question générationnelle. L'acceptabilité sociale concerne les impressions des utilisateurs, les attitudes et les contraintes sociales et normatives conduisant à utiliser une technologie donnée. Dans cette acceptabilité sociale, nous retrouvons un processus d'acceptabilité (représentations des personnes face à une nouvelle technologie) et un processus d'acceptation de la technologie (vécu des personnes lors et suite à l'utilisation de l'outil). Dans cette deuxième approche, l'individu réagit en fonction de sa « personnalité, culture organisationnelle et professionnelle » (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009b) ainsi que les valeurs, les affects et les motivations, l'organisation sociale et les pratiques dans lesquelles s'insère la technologie (Tricot & al., 2003).

Tous les comportements ne sont pas sous le contrôle de l'individu, mais influencés par des éléments extérieurs. Nous pouvons distinguer les *normes descriptives* : normes majoritaires et

descriptives de ce que les gens font dans leur grande majorité ; et les *normes injonctives* : jugement de ce qui est moralement approuvé ou désapprouvé de faire dans une situation donnée. Les normes injonctives sont tout aussi importantes, voire plus importantes que les normes descriptives, pour prédire l'intention comportementale puis le comportement. Terrade et al. (2009) cherchent à mettre en évidence l'importance du contexte social pour prédire l'acceptabilité d'une nouvelle technologie. L'acceptabilité d'une innovation technologique dépend de plusieurs critères comme : les avantages de l'outil par rapport aux façons de faire traditionnelles ; l'outil doit correspondre aux valeurs existantes, aux expériences passées et aux besoins des utilisateurs, et il doit être facile à utiliser et apporter des résultats observables assez rapidement (avantages).

L'acceptation est quant à elle la façon dont individuellement ou collectivement l'innovation technologique est perçue au gré des apports et des limites dans les situations de travail. « En effet, les technologies sont imbriquées dans les rapports humains (d'action, d'interaction, d'apprentissage, d'assistance...), sociaux (de collaboration, d'échanges...), organisationnels (de production, de collaboration, de coordination...) ou encore culturels (de positionnement, de reconnaissance...) qui forment la situation de travail. Le processus d'acceptation s'établit donc en référence à ce « système de travail » composé de multiples dimensions avec une forte interdépendance entre les parties » (Bobillier-Chaumon & al., 2009b, p. 314). Une technologie qui fragiliserait ou remettrait en cause les « sentiments d'appartenances à une communauté » aurait plus de chance d'être rejetée en vue de la protection du collectif de travail face à une désorganisation et un déséquilibre dû à cette innovation. Le processus d'acceptation nécessite, selon ces auteurs, de prendre en compte les activités empêchées (Clot, 1999) qui se relèvent à l'usage : ce que l'on cherche à faire sans y parvenir (les échecs), ce que l'on aurait voulu ou pu faire (en l'imaginant ou l'anticipant sans pouvoir le mettre en œuvre effectivement), ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs (dans une autre situation, avec d'autres moyens technologiques). Cette acceptation technologique est située et sans cesse remise en cause en fonction de l'évolution des situations de travail, les dispositifs techniques et l'individu lui-même. Cette approche questionne le contexte social et le système de travail dans lequel le *serious gaming* sur lequel porte notre recherche s'inscrit afin d'en comprendre l'acceptabilité et l'acceptation. L'acceptabilité peut être interrogée en prenant en compte le détournement d'un simulateur de l'armée dans une entreprise dont la culture est militaire ; l'outil correspond ainsi aux valeurs existantes et aux expériences passées. L'acceptation quant



à elle peut être analysée au regard de l'activité dans le monde virtuel, en formation et de retour dans l'activité réelle, après la formation.

## CONCLUSION

La créativité est intimement liée au jeu et permet à l'individu d'agir par l'acte sur son environnement et d'exister, l'individu y construit un « je ». L'environnement « suffisamment bon » dans lequel a grandi l'individu est primordial pour développer et préserver cette capacité à créer le monde. L'environnement psychosocial actuel est aussi un élément à prendre en compte pour comprendre les ressources et les empêchements à la créativité. L'individu devra résister pour préserver cette capacité d'intervenir sur son environnement pour le transformer. Le travail permet de transformer la réalité en y laissant son empreinte personnelle. Qu'en est-il quand ces processus créatifs et d'individuation ne sont plus possibles ? L'appellation même de « jeu » est à questionner quand celui-ci est programmé dans le cadre d'un dispositif de formation. A qui/quoi sert-il ? Quelles sont les normes descriptives et injonctives qui le régissent ? Sous une métaphore ludique, l'objectif implicite serait-il de formater, de dresser des « corps dociles » (Foucault, 1975) ?

L'approche de Feenberg (2004) qui envisage l'appropriation des technologies comme une manifestation à l'encontre des forces hégémoniques par des stratégies de détournement, contournement, rejet... permet d'envisager des phénomènes transitionnels. Les *serious gaming*, en fonction de l'usage qui en est fait, pourraient permettre de faire évoluer et transformer les pratiques. Ce processus serait lent plutôt que « brusque et révolutionnaire » (Rinaudo, 2011). L'environnement contenant et soutenant dans lequel se déroule le jeu est essentiel pour favoriser la capacité à jouer avec l'objet. Ainsi, ce n'est pas le *serious gaming* en lui-même qui est important, mais l'usage individuel et collectif de l'objet pendant la simulation et de retour dans l'activité réelle.

Notre recherche a pour objet la part de l'inventivité, de la créativité dans l'activité sollicitée dans les jeux à visée d'apprentissage. Comment évaluer la part de contraintes et de prescription dans les tâches en situations virtuelles et les espaces trouvés-crées pour explorer des possibles alternatifs ?

Deuxième partie :  
Terrain et méthodologie

# Chapitre 1 : La problématique de la recherche et les partenaires

L'intervention sur laquelle s'appuie cette thèse s'est déroulée dans le centre de formation d'une grande entreprise. Elle a été financée par un cabinet de conseil en management et en ressources humaines. Ce chapitre est dédié à la description du terrain et du travail d'intervention. Dans un premier temps, nous présentons la problématique de la recherche ainsi que les entreprises partenaires, leurs attentes et le contexte dans lequel elles ont été formulées. L'histoire de l'intervention permet aussi de comprendre les possibles et les empêchements auxquels nous avons été confrontés. Nous précisons les demandes que l'intervention a suscitées chez les *managers*. Cette analyse est l'occasion de comprendre les évolutions de l'intervention et la posture de l'intervenante, s'inscrivant dans un cadre théorique et méthodologique propre à la psychosociologie du travail (Lhuillier, 2013).

## 1.1 La problématique et les questions de la recherche

Le développement des *serious games* dans les programmes de formations managériales nous a amené à questionner et analyser leur portée et leur limite dans les processus de développement du métier, ici des *managers*. Malgré les nombreux travaux sur les *serious games*, à l'appui de la littérature, il semble que très peu traitent de leur impact sur le travail des professionnels formés avec ces jeux institués. Au démarrage de cette recherche et en choisissant le terrain, nous ne faisons pas la différence entre *serious games* et *serious gaming*. A ce jour, elle nous semble essentielle. Contrairement aux *serious games*, dans le *serious gaming* le formateur va guider la simulation, ses représentations de la situation vont orienter la situation simulée et avoir un impact sur les joueurs/apprenants, ici des cadres. Nous avons aussi abordé cette médiation dans le cadre théorique avec les travaux en ergonomie.

La recherche s'articule autour de l'écart entre le prescrit et le réel, et cet entre-deux entre le donné et le créé, qui permet à l'espace transitionnel de se déployer dans les jeux, et dans les *serious gaming*. Nous retrouvons ici la différence faite en anglais entre le « *play* » et « *game* » (Winnicott, 1971). Le « *play* » pour Winnicott se situe du côté de l'espace transitionnel qui est

une troisième aire entre la réalité extérieure et la réalité interne, entre le dedans et le dehors, comme nous l'avons déjà mentionné. Cet espace joue un rôle essentiel dans les processus de représentation et de symbolisation. De plus, l'espace potentiel est l'espace du jeu, du « je », où ce qui est « trouvé » devient « créé » (Winnicott, 1971). Espace intermédiaire entre l'espace intérieur, le subjectif, et l'espace extérieur de la réalité, c'est un espace de développement où la créativité est prépondérante.

La problématique de recherche porte sur le travail et la créativité par la médiation du jeu : il s'agit d'explorer les jeux vidéo comme outils de transformation du travail réel au sein des organisations.

En lien avec cette problématique, nous avons formulé trois grandes questions de travail qui ont guidé le recueil de données, l'analyse, l'interprétation et l'élaboration de la discussion :

Question 1 : la virtualité des tâches dans le *serious gaming* permet-elle le développement de processus transitionnels favorables à la créativité dans l'activité ?

La question se pose de savoir si les professionnels osent expérimenter des manières de faire dans le jeu individuellement et collectivement. La transitionnalité du *serious gaming* est ainsi analysée, ce qui pose la question essentielle de son usage. Les empêchements éventuels à cette créativité sont analysés notamment avec les travaux sur les comportements défensifs dans les groupes. Les transformations du travail des cadres sont prises en compte pour comprendre les processus empêchant le « jeu ». Cette interrogation est poursuivie à travers des questions qui interrogent le jeu lui-même : le côté ludique est-il conservé alors que le jeu implique généralement une absence de contraintes extérieures ? Est-ce que l'obligation de jouer à un *serious gaming* parce que c'est prévu dans le calendrier d'une formation prescrite permet-elle au joueur de ressentir le côté ludique ? Est-ce encore un jeu ?

Question 2 : la virtualité des tâches dans le jeu efface ou euphémise-t-elle les buts et motifs poursuivis, et notamment les enjeux éthiques ?

La simulation permet lors de la délibération entre les professionnels l'élaboration d'un travail sur les représentations des rôles, des comportements et des attitudes. Cet échange réinterroge les règles établies entre les professionnels pour faire ensemble ainsi que la représentation du but visé. Dans ces jeux, quelles sont les finalités poursuivies par les professionnels ?

Nous avons évoqué que le point de vue éthique ne fait jamais abstraction du contenu de l'acte ni des conditions dans lesquelles celui-ci s'accomplit. Ce qui impliquerait que la question de la virtualité des tâches dans le dispositif de *serious gaming* ne suspendrait pas les questions éthiques des tâches commandées. L'expérience de Milgram réalisée en 1974 montre que le sens de la responsabilité personnelle disparaît et l'individu ne porte plus de jugement de valeur sur ses actions, car il veut se montrer digne de ce que l'autorité attend de lui. Deux facteurs d'obéissance sont à prendre en compte : l'autorité, qui intervient à l'intérieur d'une structure hiérarchique et l'obéissance, et le conformisme qui influence les comportements entre personnes de statut égal (Milgram, 1980).

Question 3 : l'expérience dans l'environnement virtuel du dispositif de formation favorise-t-elle la transformation des situations de travail réel ?

Un questionnement central dans la recherche concerne le lien entre les situations de travail virtuel et les situations de travail réel. L'étude de ce que font ou ne font pas les professionnels dans le jeu individuellement et collectivement, et ce qu'ils en font ou pas une fois de retour dans leur activité réelle alimente notre analyse. Les processus d'appropriation, de détournement ou de rejet permettent d'envisager des processus transitionnels favorisant la transformation des situations de travail. Notre postulat de départ étant que l'objet n'est pas omnipotent, c'est l'usage qui en est fait (ou non) qui peut lui donner cette fonction.

Ainsi, l'objet de ce travail de recherche se trouve à la croisée de plusieurs notions : activité, espace potentiel, subjectivation, intersubjectivité, travail collectif, instruments. Cette recherche revêt donc un caractère pluridisciplinaire puisqu'elle relève de plusieurs champs : celui de la psychosociologie du travail et de la sociologie ainsi que des sciences de l'éducation, sciences de gestion notamment les sciences de l'information et de la communication qui ont déjà travaillé ce sujet sous un autre angle (technologique, apprentissage, motivation, etc.).

## 1.2 Le financeur : un cabinet de conseil en management

### 1.2.1 Présentation de l'entreprise qui finance la recherche

L'entreprise, créée en 1984, est pionnière dans le métier du reclassement et de l'accompagnement social des entreprises. L'entreprise propose d'accompagner ceux et celles

qui se retrouvent sans emploi : un métier s'invente. Depuis, ce métier a été adopté par d'autres cabinets de conseil spécialisés dans les restructurations. L'entreprise construit des solutions en cherchant l'équilibre entre l'économie et le social. Elle est implantée sur tout le territoire français et à l'international et mobilise 1500 salariés et partenaires dans le monde.

Pour répondre aux mutations des marchés, des métiers et de la demande des clients, l'entreprise a créé en 2009 un laboratoire de recherche et de prospective : l'Institut du *Leadership*. En septembre 2012, l'Institut est rattaché à la Direction des Pratiques, des Métiers et de l'Innovation créée suite à une réorganisation. Cette nouvelle direction a pour objectif de développer de nouvelles offres innovantes : digitalisation des offres existantes, nouveaux outils comme les *serious games*, etc. Une équipe d'environ 40 personnes y est rattachée dont quatre permanents à l'Institut : le directeur, une chargée d'études et deux doctorantes. Un stagiaire canadien rejoint l'équipe pour six mois chaque année. L'Institut du *Leadership* et *Verity International*, partenaire canadien du cabinet, soutiennent le concours organisé par *McMaster University – DeGroote* : « *Focus 2040 - Imagining the future of business* ». La compétition se déroule sur cinq mois, entre des milliers d'étudiants du Canada invités à présenter leur vision du monde du travail en 2040. Depuis 2010, un stage de six mois à l'Institut du *Leadership*, à Paris, récompense le meilleur des lauréats.

En septembre 2014, le directeur de l'Institut quitte l'entreprise. L'institut devient une marque de l'entreprise et est rattaché à l'équipe qui accompagne des cadres supérieurs et des dirigeants en période de transition et de réinsertion professionnelle. L'objectif est de centrer l'Institut plus sur le *leadership*. Le titre (choisi par notre ancien Directeur Général en 2009) ne correspond pas aux travaux menés par l'équipe : études sur des sujets d'actualité sociale et managériale en lien avec les problématiques des entreprises et des organisations. Les travaux de recherche réalisés au sein de l'Institut, jusqu'à sa transformation en septembre 2014, restent rattachés à la Direction des Pratiques, des Métiers et de l'Innovation, qui aujourd'hui compte 15 personnes, les autres personnes ayant été affectées aux équipes opérationnelles, c'est-à-dire dans le monde du conseil : en production (réalisation de missions de conseil). Depuis cette restructuration, la chargée d'études de l'Institut a intégré, à sa demande, l'équipe des consultants comme junior.

Les travaux de recherche en cours sont réalisés par :

- une doctorante en CIFRE<sup>9</sup> depuis avril 2014 en sciences de gestion en collaboration avec l'Institut de Recherche en Gestion (IRG) de l'Université Paris Est. La thèse porte sur les transformations organisationnelles et leur perception par les individus.
- moi-même, ancienne consultante en ressources humaines (en CDI) depuis 2003 au sein de l'entreprise et dont le salaire est financé dans le cadre du Crédit Impôt Recherche (CIR) depuis septembre 2012 et ce jusqu'en septembre 2015.

En juillet 2015, la Direction des Pratiques, des Métiers et de l'Innovation se transforme à nouveau pour devenir le département Recherche & Développement de l'entreprise.

## 1.2.2 Les attentes du financeur

Nous portons ici témoignage d'une expérience de construction complète d'un dispositif de recherche entre une entreprise et une salariée qui a proposé un projet de thèse autour d'un sujet d'actualité pour les entreprises comme pour les cabinets de conseil. Dans notre situation, la CIFRE n'était pas possible puisque nous avions une ancienneté largement supérieure à 9 mois (prérequis pour une CIFRE). Cela faisait 10 ans que nous étions dans l'entreprise en septembre 2012, date de début de la recherche.

Il nous semble important de revenir questionner l'acceptation de notre travail par l'entreprise. Dans un premier temps, l'entreprise accepte en 2007 notre autorisation d'absence auprès du Fongécif pour le cursus en Psychologie du travail que nous avons réalisé au CNAM. Lorsque nous avons le projet de faire un doctorat en 2011 et, après avoir choisi notre projet de recherche sur les *serious games*, nous proposons à l'entreprise de financer la thèse en Crédit Impôt Recherche (CIR).

Nous avons, en parallèle, une offre de CIFRE auprès d'un éditeur de jeu, car nous craignons que le contexte de restructuration que nous vivions ne soit pas propice à l'acceptation de notre projet. En présentant notre projet de thèse à nos deux futurs supérieurs hiérarchiques, que l'on découvre à ce moment-là, nous présentons avant tout l'intérêt que peut y trouver l'entreprise. Notre proposition de thèse contribue certainement à créer une commande que nous pouvons reformuler ainsi : contribuer au développement des offres de l'entreprise avec des *serious*

---

<sup>9</sup> Conventions Industrielles de Formation par la Recherche : financement de 3 ans au sein d'une entreprise

*games* et apporter un regard critique sur le sujet pour définir les partis pris du cabinet. De plus, les principaux concurrents de l'entreprise développent des *serious games* pour leurs clients depuis plusieurs années pour certains. L'intérêt de l'entreprise est principalement économique afin de se positionner avec force sur ce nouveau marché et gagner en crédibilité auprès des clients potentiellement intéressés par ces outils. Au fur et à mesure de notre recherche, nous participons à des réunions avec d'éventuels partenaires éditeurs de jeux pour identifier les *serious games* pouvant enrichir les offres de l'entreprise (formation *manager*, *assessment*...), notre connaissance du métier et des offres est une ressource. Ces rencontres avec des éditeurs de jeux nourrissent notre réflexion sur la recherche. Le regard critique qui émerge de notre recherche nous permet de poser la question de l'usage de l'outil et d'y sensibiliser nos collègues.

Nous avons choisi notre terrain sans contraintes de leur part et nous avons bénéficié de la liberté scientifique nécessaire, en dehors de notre champ conceptuel, pour mener la recherche. En *open space* et avec l'accord de notre *manager*, nous aménageons des espaces plus propices au travail de réflexion. Dans notre recherche de terrain, nous avons trois propositions. Le caractère « innovant » de l'outil (simulateur d'hélicoptère transformé en *serious gaming*) nous a intéressé et a donc orienté le choix du terrain. Il nous semblait que la créativité y serait plus présente en raison de la présence du simulateur, de l'instructeur ainsi que des jeux de rôle.

### 1.2.3 Le choix de l'objet de recherche

La question se pose de savoir pourquoi ce projet de recherche sur le jeu et le travail des cadres a émergé. Il est temps d'expliquer notre engagement subjectif dans ce travail de recherche. Pendant 15 ans, en tant que consultante en management et en ressources humaines, nous avons été confrontées aux transformations du travail des cadres directement et, au travers des professionnels que nous rencontrions. Nous étions sollicités pour accompagner principalement des cadres en repositionnement professionnel en interne comme en externe de leur entreprise. Nous avons aussi participé et réalisé des *assessments*<sup>10</sup> pendant plus d'un an avant cette recherche pour identifier des cadres susceptibles d'être les *leaders* « de demain » dans un grand groupe privé. Nous avons eu l'opportunité de participer à la recherche d'un doctorant sur « l'identification des hauts potentiels et des *leaders* ». Les entretiens réalisés avec ce doctorant étaient une opportunité de questionner notre pratique et de développer un

---

<sup>10</sup> Evaluation de compétences et de potentiel d'évolution en fonction d'une grille prédéfinie, de tests de personnalité, d'un entretien et de mises en situation (jeux de rôle).



regard critique sur celle-ci : comment peut-on définir les compétences d'un professionnel au travers de mises en situation extérieures aux situations de travail réel ? Lors de l'observation et de l'évaluation de situations simulées le regard ne se décale-t-il pas sur l'être plus que sur le faire ? Ce questionnement avait déjà commencé lors du cursus de psychologue du travail, que nous avons repris au CNAM en 2007. La conséquence a été un décalage avec notre pratique professionnelle, ce qui a certainement contribué au repositionnement que nous avons amorcé en 2012 vers la recherche et l'enseignement. Alors pourquoi le jeu ? Le jeu a été un médiateur pour parler du travail des cadres et il était certainement plus facile pour nous de partir du jeu pour observer, faire parler et analyser l'activité. Le jeu a déjà eu ce rôle de médiation lors de notre socialisation à la maternelle, le jeu a été dans cette période notre premier langage entre « soi, autrui et le réel » puisque nous parlions plus espagnol que français.

Afin de poursuivre les réflexions de mon mémoire pour l'obtention du titre de psychologue du travail obtenu en décembre 2011 sur le jeu comme vecteur de développement de l'activité des professionnels, nous souhaitons ici reprendre le cœur de la problématique, c'est-à-dire l'analyse de l'émergence des jeux comme outils utilisés au travail. Dominique Lhuillier ayant supervisé ce travail d'intervention de fin de cursus, c'est tout naturellement que nous l'avons rencontrée début 2012 pour lui proposer de superviser cette recherche où Winnicott, le jeu, la créativité et le travail des cadres sont au cœur du sujet.

## 1.3 Le terrain : une grande entreprise du secteur de l'aéronautique et de la défense

### 1.3.1 Présentation de l'entreprise et de son centre de formation

L'entreprise est un grand groupe dans le secteur de l'aéronautique et de la défense créée en 1893, privatisée en 1998 et renommée suite à plusieurs fusions avec d'autres groupes en 2000. Elle est composée de 65 000 collaborateurs dans le monde (56 pays). L'entreprise se présente comme un acteur clé de la sécurité des citoyens, des infrastructures et des Etats. L'organisation de cette entreprise est matricielle et les cadres peuvent faire du management avec un lien de subordination comme du management transverse sur des projets.

L'intervention se déroule au sein de l'Université de l'entreprise (centre de formation) pendant deux ans (2013 et 2014). L'université de l'entreprise construit et diffuse une offre de

formation en lien avec les besoins de développement professionnel des salariés et les grands enjeux stratégiques de l'entreprise, l'objectif étant de construire une offre à la croisée de ces deux contraintes. Elle regroupe plus de 150 collaborateurs sur 7 sites (Stuttgart en Allemagne, Sydney en Australie, Washington aux Etats-Unis, Jouy-en-Josas en France, Rome en Italie, Hengelo aux Pays-Bas, et Crawley au Royaume-Uni). L'université de Jouy-en-Josas est composée d'une cinquantaine de consultants ayant exercé des fonctions opérationnelles au sein de l'entreprise avant d'intégrer le centre de formation. Notre travail de thèse se déroule sur le site de Jouy-en-Josas qui est un centre luxueux et l'un des plus grands campus des centres de formation des entreprises en France. Le centre de formation est l'un des pilotes de l'association des universités d'entreprise qui regroupe 15 à 20 universités de grandes entreprises. Une des universités d'entreprise qui ressemble le plus à celle de Jouy-en-Josas est celle d'un grand groupe hôtelier qui utilise aussi un simulateur de sous-marin pour former à la cohésion d'équipe : *TeamLab* (décrit dans le chapitre 5 de cette partie) qui a d'ailleurs inspiré la création de *SimLead* : Simulateur de *Leadership*, *serious gaming* sur lequel porte notre recherche.

L'offre de formation est structurée autour de quatre *practices*<sup>11</sup> (pratiques) :

- « *Management and Change* » (Management et Changement) ;
- « *Marketing and Sales* » (Marketing et Vente) ;
- « *Program Management and Business Processes* » (Management de Programme et Processus commerciaux) ;
- « *Software, Systems and other Transverse Technologies* » (Logiciels, Systèmes et autres Technologies Transverses).

Au sein de ces quatre *practices*, on retrouve à la fois :

- des programmes dits « *corporate* » (institutionnels), communs à l'ensemble du groupe ;
- des programmes dits « à la carte », qui répondent aux besoins spécifiques des entités opérationnelles.

Chaque *practice* est dirigée par un directeur qui a une équipe dédiée pour chaque programme de formation. L'université participe également, via une structure de conseil interne, à la mise en place du changement au sein des différentes entités du groupe.

---

<sup>11</sup> Terme inspiré du monde du conseil

### 1.3.2 Les attentes de l'entreprise-terrain

L'université de l'entreprise de Jouy-en-Josas lance *SimLead* le 19 novembre 2012 dans le cadre d'un dispositif de formation managériale. Ce simulateur a été adapté d'un simulateur de vol créé par l'entreprise pour le compte de l'Armée de Terre française. L'appellation de *serious game* est attribuée au simulateur dans le cadre de toutes les communications internes comme externes (presse, site d'une grande école de management qui utilise aussi le *serious gaming* et qui a participé à la conception des scénarii).

Ayant trouvé un article publié le 20 novembre 2012 sur le site du journal Le Parisien : « A bord du simulateur de vol » (cf. annexe 3) où l'appellation de *serious game* est utilisé, nous prenons contact avec l'université de l'entreprise. Dans un premier temps, la prise de contact se fait avec un psychologue du travail avec qui nous avons eu l'occasion de travailler dans le passé. Il s'avère que le responsable de la formation à laquelle est intégré l'instrument est son voisin de bureau avec qui il nous met en relation. Il est essentiel de préciser que le responsable de la formation a lui-même participé à la conception et au développement du *serious gaming*. L'intérêt porté à notre travail de recherche pour *SimLead* a été quasi immédiat : « *cela nous permettrait de faire évoluer l'outil* ». Par la suite, nous apprenons que l'Université a recherché un doctorant auprès du partenaire académique avec qui il a développé l'instrument. Une demande implicite est ressortie dans le cadre d'un de nos entretiens avec le responsable de la formation : « *je ne vois pas comment la thèse de Lydia ne dirait pas que SimLead est génial* ». Une attente implicite serait-elle d'instrumentaliser les résultats de ce travail de recherche au service de la commercialisation de *SimLead* ? La commercialisation de l'outil semble être une des préoccupations de notre interlocuteur. Entre temps, ce responsable change de fonction et est remplacé par une nouvelle personne plus détachée de *SimLead* et de notre recherche, toutefois à l'écoute pour repenser l'intégration de l'instrument dans la formation dédiée aux *managers*.

## CONCLUSION

Cette expérience de construction d'un dispositif de recherche témoigne des espaces que l'on peut créer au sein même des organisations de travail. En pleine restructuration, la direction de l'entreprise où nous travaillons depuis 10 ans, a accepté de financer notre recherche. Elle y trouve bien sûr un double intérêt : connaissance sur le sujet des *serious games* et ouverture à ce nouveau marché (intégration des *serious games* dans les offres). Mais aussi, le fait que notre recherche concerne la population des cadres et que l'outil étudié leur permettrait de développer leur « *leadership* », les a confortés dans le fait qu'ils avaient fait un « bon » choix en cohérence avec la création récente de l'Institut du *leadership*. L'entreprise qui a développé le dispositif de *serious gaming* a accueilli notre projet de recherche avec grand intérêt, cela valorisait l'outil académiquement tout en permettant de le faire évoluer. Des attentes implicites se sont dévoilées au démarrage de la recherche comme nous l'évoquons dans le chapitre suivant.

Nous avons centré cette recherche sur le travail et la créativité avec comme médiation le jeu. La créativité peut s'y déployer sous certaines conditions, elle permet de ne pas se soumettre au monde qui nous entoure, mais d'exister en participant à sa création. Le jeu est un langage, il permet de dire et offre une médiation qui n'est parfois pas possible autrement. Dans ses contes, Cortázar réduit la réalité courante à une fiction ou un jeu, pour découvrir dans le jeu les strates les plus profondes de la réalité humaine (Alazraki, 1973). Le jeu devient ainsi une libération, une reconquête d'une liberté contrainte par une conglomération sociale. Le jeu ouvre ainsi un espace où les processus créatifs se déploient plus facilement qu'en se confrontant directement au réel puisque le « jeu » suspend la sanction et permet d'expérimenter. A cette médiation du jeu s'ajoute celle du groupe qui agirait comme une contrainte pour se déplacer de l'individuel au social.

## Chapitre 2 : Le cadre de l'intervention et la méthodologie

Ce chapitre est dédié au cadre de la recherche-intervention et à la méthodologie mise en œuvre tant auprès des *managers*, des formateurs, des responsables de la formation que des concepteurs du *serious gaming*. En effet, le cadre clinique de l'intervention se construit à plusieurs niveaux d'analyse du travail afin de comprendre d'une part, la perception que les concepteurs et les formateurs ont des situations de travail, et d'autre part, le rapport que les *managers* entretiennent avec leur métier. Nous précisons les entretiens semi-directifs réalisés en amont et en aval de la formation, la grille d'observation utilisée pendant le jeu que nous analysons comme une activité à part entière ainsi que les observations *in situ* : sur les lieux de travail formels et informels. Puis, nous développons une réflexion sur les empêchements pour intervenir et construire un cadre d'intervention en tant que psychologue du travail.

### 2.2 Description des étapes de la recherche

#### 2.2.1 La négociation de l'accès au terrain

La recherche de terrain a commencé en septembre 2012. Nous avons proposé notre projet de recherche à trois entreprises et nous avons eu trois possibilités de terrain : un *serious game* sur la sécurité auprès de techniciens-électriciens d'un grand groupe ; un *serious game* sur les « bonnes pratiques » commerciales dans trois centres d'appels d'un grand groupe ; puis le *serious gaming* sur lequel nous avons travaillé. Les deux premiers *serious games* sont des jeux vidéo qui se « jouent » avec un clavier, un écran et une souris ; un avatar représente le professionnel dans la simulation.

Nous découvrons le simulateur d'hélicoptère lors d'une rencontre avec le responsable du *serious gaming* lui-même docteur ès sciences de gestion. L'instrument nous semble être différent des autres *serious games*. Il combine simulateur de vol avec une immersion favorisée par l'engagement de soi au travers des jeux de rôle et l'animation par un instructeur, ancien capitaine des armées.

Le travail de recherche intéresse le directeur de l'université de l'entreprise ainsi que ses partenaires, dont la grande école de management qui a participé au développement de l'outil. Nous sommes malgré tout confrontés à des résistances pour penser collectivement l'outil et coopérer sur une évolution éventuelle. « Il faut « négocier » parfois, la permission formelle d'enquêter, notamment pour les recherches menées au sein des organisations » (Lapassade, 2002, p. 378). Nous pourrions ici rajouter que le manque de commande de la part de nos interlocuteurs au démarrage a certainement contribué à l'ambiguïté de l'intervention. Ici, la demande a été formulée par le chercheur, et l'entreprise ne s'en est pas saisie.

Le retour sur l'histoire de l'intervention permet de comprendre dans quel contexte elle se déroule. Les empêchements qui en découlent sont autant de limites au cadre d'intervention. Malgré l'intérêt porté à notre travail de recherche sur le *serious gaming*, très vite des craintes sont apparues. Notre intervention, qui implique la rencontre en individuel avec des *managers*, est très vite perçue comme une menace pouvant dévoiler une situation gardée secrète : un nombre de suicides croissant et inquiétant au sein de l'entreprise : « *nous avons eu la chance de ne pas être médiatisés* », nous dit le responsable de la formation, Patrick. Nous pouvons supposer que le fait d'être psychologue reste dans l'inconscient collectif un facteur augmentant les craintes autour du contenu des entretiens individuels. Lors du premier jour d'intervention, il demande à l'un des formateurs de nous « *faire sortir* » de la salle de formation pour que nous puissions lui envoyer la liste des questions prévues. Cet envoi détermine la suite de l'intervention puisqu'il menace « *d'y mettre fin* ». Suite à cette première journée prometteuse d'une intervention riche en imprévus, nous apprenons que la veille de notre premier jour d'intervention un nouvel événement a lieu « *étant donné ce qui s'est passé encore ce week-end, je peux comprendre ses craintes* » nous dit la nouvelle responsable du programme de la formation, Sophie, qui doit succéder à Patrick dans les prochains mois. Nous supposons qu'il s'agit d'un nouveau suicide, mais la confidentialité autour de cette question ne nous permet pas de vérifier cette hypothèse. Nous retrouvons cette « omerta » entre les *managers* et dans nos rencontres avec eux. Lors de notre intervention, une fois le mot suicide a été prononcé par un *manager* qui, dans un des moments d'échange sur les difficultés rencontrées, raconte qu'une « *assistante s'est levée, a traversé l'open space et s'est jetée par la fenêtre, c'était affreux* ». Le regard qui lui est renvoyé par les six *managers* à sa table de travail imposait le silence. Le retour au réel avec la violence de la situation évoquée les aurait-il laissés mués ? Est-ce que notre présence en était une des raisons ? Leur est-il demandé de garder le silence afin d'éviter l'ébrulement voire la médiatisation ? Ce silence est-il prescrit ?

Ici, le « je peux » se heurte au manque d'efficacité d'une parole qui n'est pas autorisée (Almudever & al., 2012). Des normes implicites « on ne parle pas de ça au travail » prévaleraient-elles ? Nous gardons ces questions en l'état face à l'empêchement de pouvoir questionner sur le sujet. La seule fois où nous questionnons Sophie la confidentialité du sujet nous est renvoyée de façon ferme. Lors de la rédaction, le choix a été fait de dévoiler ce contexte qui a été déterminant pour la suite de l'intervention et notre posture.

Le lendemain de notre premier jour, une réunion est planifiée avec Patrick et Sophie. Nous avons prévu au démarrage de l'intervention que nous observerions l'ensemble de la formation sur les quatre jours ainsi que les sessions réalisées auprès des équipes avec un objectif de cohésion d'équipe. Au cours de cette réunion, la décision est prise par Patrick (Sophie reste très en retrait) qui nous impose de n'observer que la journée de formation pour les *managers* avec *SimLead*. Nous demandons toutefois à observer les *débriefings* du lendemain qui y sont associés, Patrick accepte. Une autre décision est que nous n'observerions pas les sessions sur la cohésion d'équipe interne ou avec des entreprises clientes, ce qui nous aurait permis d'analyser la différence entre l'instrument utilisé auprès de professionnels travaillant réellement ensemble et des professionnels qui ne travaillent pas ensemble dans le réel. Nous supposons que la stratégie de Patrick est de nous éloigner un maximum du dispositif en limitant nos interactions avec les *managers*. Le lendemain, nous croisons Sophie et avons un échange avec elle, en voici un extrait du carnet de bord du 27 janvier 2013 : « *Sophie profite d'un moment en tête à tête pour me demander si je vais bien, je sens qu'elle est gênée. Elle revient le lendemain matin pour se confier : Patrick l'a contactée « furax » lundi pour la trame de questions, il est anxieux et a besoin d'être rassuré, « ce n'est pas mon chef », je lui explique que je me suis posée la question. Elle veut m'aider et souhaite rendre les conditions favorables pour que ma recherche se passe bien. J'ai demandé à rencontrer le manager des deux pour sortir de leur propre conflit interpersonnel, car je sens que je suis prise dans une situation qui peut m'empêcher de travailler* ». Cette interaction intense avec les interlocuteurs de l'entreprise est l'occasion d'effectuer les premières observations (Lapassade, 2002). Que signifient ces résistances de l'organisation ?

Nous proposons la signature d'un accord de confidentialité afin de rassurer nos interlocuteurs. La confidentialité concerne les documents transmis, l'anonymat de l'entreprise et des *managers* rencontrés. Nous avons accès à tous les documents, comme les *managers*, en lien

avec la formation : déroulé pédagogique, cahier de développement des *managers*, le modèle de *leadership* qui font partie de notre analyse.

### 2.2.2 La négociation de la liberté scientifique

Un deuxième épisode déconcertant, mais tout aussi intéressant surgit dans le cadre de l'intervention. Patrick nous demande de participer à une réunion avec le partenaire académique ayant participé à la conception des scénarii de l'instrument. L'objectif officiel est de « *faire connaissance* » puisqu'ils sont « *très contents* » qu'une thèse prenne pour sujet *SimLead*, instrument que cette grande école de management utilise elle-même dans un programme de formation continue pour des *managers*. Patrick nous informe au détour d'un couloir de la transmission de notre projet de thèse à ses interlocuteurs sans nous avoir au préalable demandé l'autorisation. Face à notre réaction de surprise, il explique que son objectif est de partager en toute transparence et en toute confiance autour du projet de recherche. La rencontre se passe au sein de cette école avec le professeur ayant participé à la création des scénarii, l'assistante pédagogique, Patrick et nous-même. L'objectif est de discuter sur le partage des résultats de notre recherche : « *cela vous pose-t-il problème si vous nous donnez accès au contenu de vos entretiens et observations ? Cela nous permettra d'améliorer les objectifs pédagogiques de l'outil* » nous dit l'assistante pédagogique de cette école. Nous lui proposons de faire une réunion de travail une fois la recherche avancée. Patrick nous dit : « *c'est une chance d'être sollicitée par une grande école comme celle-ci, si on m'avait proposé ça pendant ma thèse je n'aurais pas refusé* ». Puis, il nous informe de l'option de faire intervenir un autre doctorant de cette école sur *SimLead*, le budget étant déjà validé. Cet échange, cordial malgré tout, dure deux heures. Dominique Lhuillier prend contact avec le professeur de cette école afin de lui rappeler que la thèse est rattachée au CNAM et qu'il est encore temps pour nous de quitter ce terrain puisque deux autres entreprises s'intéressent à notre projet de recherche. Le professeur de l'école comprend bien l'importance de nous laisser réaliser cette recherche avec la liberté scientifique que cela demande et réussit à convaincre Patrick, mais non sans difficulté : le directeur de cette grande école ayant dû intervenir.

A la suite de cette deuxième mésaventure, nous souhaitons, avec Dominique Lhuillier, signer un contrat de collaboration avec l'entreprise afin de protéger les résultats de la recherche. Il est important, nous semble-t-il, de rappeler que l'entreprise au sein de laquelle se déroule le



terrain ne finance ni la thèse ni les déplacements qui ont été nécessaires pour rencontrer les *managers* sur toute la France, décision prise de façon unilatérale par Patrick. Patrick accepte de rencontrer Dominique Lhuillier, mais, malgré nos relances, ne propose pas de date, se justifiant par une charge de travail très élevée. Nous pensons que Patrick est dans l'évitement d'une rencontre avec son *manager* que nous avons aussi convié à la rencontre. Patrick a eu une nouvelle opportunité professionnelle correspondant à ses ambitions au sein de l'entreprise et a quitté l'université de l'entreprise. Nous avons, suite à son départ, demandé à observer la session complète de la formation afin d'observer l'ensemble du dispositif et analyser comment y est intégré l'instrument. En ce qui concerne les sessions sur la cohésion d'équipe, malgré l'autorisation du directeur du dispositif de formation (*manager* de Patrick) à y participer, nous n'en avons observé qu'une seule étant donné qu'il n'y en a pas eu d'autres, planifiées pendant notre intervention.

Cette négociation d'accès au terrain implique la confiance de nos interlocuteurs afin qu'ils acceptent de s'ouvrir réellement à l'enquêteur et de collaborer avec lui (Lapassade, 2002). Nous créerons cette confiance avec Sophie, la nouvelle responsable du programme qui remplace Patrick. Et la rencontrons régulièrement pour échanger sur nos observations et nos étonnements.

## 2.3 La méthodologie

### 2.3.1 Une recherche qualitative

Nous avons réalisé une recherche qualitative sur 2 ans, de janvier 2013 à décembre 2014. La recherche qualitative vise à comprendre la perception que les professionnels, ici des cadres, ont de leur environnement et la façon dont ils se comportent et agissent. Elle vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette perspective nous a obligés à comprendre les phénomènes à partir du discours, de l'action et des documents à notre disposition (dispositif de la formation managériale, programme de formation, rapport sur la qualité de vie au travail...) : « la donnée qualitative constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale » (*ibid*, p.21). La recherche qualitative nous a amenés à nous interroger sur la façon dont les professionnels interprètent et donnent sens à leurs paroles et à leurs actes, ainsi qu'à d'autres aspects du monde, ici virtuel et réel, avec lesquels ils sont en relation. Nous souhaitons connaître les facteurs conditionnant un aspect du comportement du professionnel mis au contact d'une

réalité. Notre subjectivité est présente, au même titre que celle des professionnels, de par l'approche compréhensive que la recherche propose puisque la compréhension et l'interprétation sont au cœur de l'analyse. La subjectivité est inhérente à l'interprétation puisque notre entrée sur le terrain s'est faite avec des attentes. En construisant notre problématique et nos questions, nous pensions résoudre un dilemme. Nous avons réalisé alors une analyse des données répondant à la problématique. Il est essentiel de mentionner que « les procédés des méthodes qualitatives ne permettent pas la présentation d'une preuve formelle, ni le renvoi à une technique « objective », et ce n'est de toute façon pas leur objectif » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 197). Au fil du travail, des effets de changements (concernant l'outil ou les prises de conscience, analyses et réflexions lors des entretiens...) ont été observés. Malgré ces changements, nous ne nous inscrivons pas à proprement parlé dans une recherche-action : celle-ci suppose une intervention qui vise des changements individuels et collectifs étayés sur les demandes des partenaires de notre travail (Dubost & Lévy, 2003). En effet, cette démarche n'a pas été présentée, décidée et organisée comme telle dès le début de la recherche avec les interlocuteurs de l'entreprise ni les professionnels rencontrés.

Les données qualitatives, par essence complexes et ouvertes sont collectées suivant trois modalités : entretiens individuels avant et après l'expérimentation du *serious gaming*, documents et observations *in situ* pendant l'activité virtuelle et l'activité réelle.

### 2.3.2 La population étudiée

Les entretiens semi-directifs de recherche sont des situations dialogiques entre un professionnel et un chercheur. L'entretien donne accès à l'expérience du sujet. Ici le vécu du sujet est au cœur de notre analyse. La posture phénoménologique est privilégiée, elle « est l'écoute initiale, complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les « faire parler » » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 70).

Sur les 175 cadres observés pendant la simulation, nous en avons rencontré 44 tous volontaires, sur la France entière (23 en région parisienne et 21 en province). Nos résultats ne se veulent pas représentatifs des 175 cadres qui ont participé au dispositif de *serious gaming*, puisque nous n'avons touché qu'un échantillon restreint de 44 cadres en entretien semi-directif. Nous avons joint en annexe 4 un tableau récapitulatif donnant plus de précisions sur les cadres rencontrés.

Sur ces 44 cadres, seuls six étaient des femmes, dont quatre dans des fonctions supports et deux dans des fonctions techniques.

<b>Prénoms</b>	<b>Age</b>	<b>Ancienneté dans l'entreprise</b>	<b>Expérience en tant que <i>manager</i></b>	<b>Nombre de personnes à encadrer</b>	<b>Fonction</b>
Laura	36 ans	3 ans	8 ans	8	Responsable RH
Sylvie	44 ans	17 ans	8 ans	6 à 15	Responsable activité logicielle
Martine	48 ans	20 ans	8 ans	6	Responsable finance
Pauline	50 ans	17 ans	22 ans	15 dont 8 en direct	Responsable achat
Estelle	50 ans	27 ans	7 ans	4	Responsable marketing
Françoise	56 ans	25 ans	3 ans	3	Responsable d'un bureau projet

Tableau 1 : Femmes représentées dans le corpus

14 cadres des 44 rencontrés ont une expérience de *managers* de 2 à 5 ans.

<b>Prénoms</b>	<b>Age</b>	<b>Ancienneté dans l'entreprise</b>	<b>Expérience en tant que <i>manager</i></b>	<b>Nombre de personnes à encadrer</b>	<b>Fonction</b>
Mathieu	62 ans	33 ans	2 ans	10	Chef de service ligne
Tristan	42 ans	18 ans	2,5 ans	8	Responsable ingénieur système
Grégoire	42 ans	6,5 ans	2,5 ans	10	Responsable activité logicielle
Henri	40 ans	10 ans	3 ans	15	Responsable activité logicielle
Françoise	56 ans	25 ans	3 ans	3	Responsable d'un bureau projet
Damien	35 ans	5 ans	3 ans	6	Responsable technique
Fabrice	46 ans	11 ans	3 ans	10	Responsable activité simulation et illustration
Michel	52 ans	27 ans	3 ans	15	Responsable d'un service
Tim	57 ans	30 ans	3 ans	10	Responsable publications référentiel groupe
Georges	45 ans	15 ans	4 ans	15	Responsable labo innovation

Matéo	55 ans	33 ans	4 ans	20	Chef de service
Julien	41 ans	19 ans	4 ans	8 hiérarchique et 1 fonctionnel	Responsable d'équipe de développement
Pierre	54 ans	29 ans	5 ans	10	Responsable ingénierie équipement
Jacques	36 ans	11 ans	5 ans	5-10 en transverse	Responsable soutien logistique

Tableau 2 : Cadres avec 2 à 5 ans d'expérience en tant que *manager*

13 cadres des 44 rencontrés ont une expérience de *managers* de 6 à 10 ans.

Prénoms	Age	Ancienneté dans l'entreprise	Expérience en tant que <i>manager</i>	Nombre de personnes à encadrer	Fonction
Frédéric	43 ans	18 ans	6 ans	20	Chef de service
Batiste	37 ans	7 ans	7 ans	5	Responsable de département méthode
Estelle	50 ans	27 ans	7 ans	4	Responsable marketing
Sylvie	44 ans	17 ans	8 ans	6 à 15	Responsable activité logicielle
Laura	36 ans	3 ans	8 ans	8	Responsable RH
Martine	48 ans	20 ans	8 ans	6	Responsable finance
Antoine	47 ans	24 ans	8 ans	10 à 15	Production support manager
David	35 ans	13 ans	9 ans	14	Responsable de la qualité
Hervé	44 ans	14 ans	9 ans	35	Chef de service
François	38 ans	6 ans	9 ans	15	Responsable technique
Nicolas	48 ans	25 ans	10 ans	36	Chef de département
Emmanuel	47 ans	14 ans	10 ans	15	Responsable stratégie et marketing
Yves	40 ans	15 ans	10 ans	10	Responsable ingénieur système

Tableau 3 : Cadres avec 6 à 10 ans d'expérience en tant que *manager*

17 cadres des 44 rencontrés ont une expérience de *managers* de plus de 11 ans.

<b>Prénoms</b>	<b>Age</b>	<b>Ancienneté dans l'entreprise</b>	<b>Expérience en tant que <i>manager</i></b>	<b>Nombre de personnes à encadrer</b>	<b>Fonction</b>
Thomas	47 ans	18 ans	12 ans	60	Responsable du matériel
Stéphane	42 ans	13 ans	12 ans	25	Chef de service
Paul	42 ans	13 ans	13 ans	30	Responsable d'activités
Pascal	45 ans	10 ans	14 ans	5	Responsable équipements de test
Sébastien	47 ans	21 ans	14 ans	32	Chef de service
René	49 ans	20 ans	15 ans	5	Responsable achats mécaniques
Etienne	42 ans	11 ans	15 ans	18	Chef de service
Jean	52 ans	25 ans	15 ans	5 à 50 selon les projets	Responsable d'équipe de développement
Thibault	52 ans	23 ans	15 ans	10	Responsable d'offres
Cyril	56 ans	30 ans	15 ans	5	Responsable contrôle export
Lucas	62 ans	30 ans	15 ans	5	Responsable de programme
Christian	58,5 ans	32 ans	15 ans	4	Responsable performance fournisseurs
Christophe	40 ans	15 ans	17 ans	10 en direct, 30 à 40 en matriciel	Chef de département offres et projets
Etienne	51 ans	8 ans	17 ans	20	Chef de projets
Ludovic	44 ans	13 ans	18 ans	50	Responsable programme
Tony	60 ans	37 ans	22 ans	5	Ingénieur support de vente export
Pauline	50 ans	17 ans	22 ans	15 dont 8 en direct	Responsable achat

Tableau 4 : Cadres avec plus de 11 ans d'expérience en tant que *manager*

Sur les 44 cadres, 38 étaient des hommes, dont 35 d'entre eux des ingénieurs. La moyenne d'âge est de 45,5 ans, la moyenne de l'ancienneté dans l'entreprise est de 18 ans et la moyenne d'années d'expérience en tant que *manager* est de 10 ans.

### 2.3.3 Le volontariat

Le lendemain de l'expérience dans le dispositif de *serious gaming*, c'est-à-dire lors du quatrième et dernier jour de la formation, les cadres notent leurs noms et coordonnées sur une feuille que nous leur donnons en leur rappelant le volontariat et la confidentialité. Nous reprenons contact avec eux pour planifier le rendez-vous un mois après la formation. Nous avons eu en moyenne deux à trois volontaires par session (c'est-à-dire sur environ 12 cadres) pour un entretien entre 1 h 30 à 2 heures un mois après la formation sur *SimLead* et sur leur lieu de travail.

Les 44 cadres volontaires trouvent intéressant de participer à un travail de recherche. 18 sur les 38 ingénieurs ont un grade de docteur principalement en sciences de l'information, ils sont donc sensibles à notre travail de recherche. Tous trouvent intéressant d'avoir un retour de nos observations durant la session de jeu et de pouvoir en discuter un mois après. En cours d'entretien, les cadres reviennent sur l'intérêt d'une réflexion sur l'expérience du *serious gaming* et le lien avec leur travail. En effet, « une situation d'entretien, pour le sujet, n'a pas pour seule fonction de dire ou de se dire, mais aussi de se construire en tant que sujet et d'avancer dans sa vie. L'entretien concerne ce qui advient et non seulement ce qui a été » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 113). Les cadres se sont dits « *rattrapés* » par le quotidien, et « *après la formation malgré les bonnes intentions, la charge de travail reprend le dessus sans laisser le temps de revenir sur ce qui a été dit ou décidé* ». Un cadre parle même de « *bonnes intentions de début d'année* » pour expliquer l'éphémère de ce qu'ils décident à l'issue de la formation. Nos entretiens les ont amenés un mois après, voire plus dans certaines situations, à repenser à cette expérience et à faire des liens avec leurs situations de travail.

Nous ne pouvons pas ici faire l'économie d'une analyse sur la subjectivité des cadres qui se sont portés volontaires. Bien que dans un premier temps nous soyons allés vers eux, 44 d'entre eux sont venus vers nous. Pourquoi certains ont pris ce « temps » d'échange avec nous ? L'expérimentateur faisant partie de l'expérience, il nous semble important de prendre en compte notre présence en tant que femme, psychologue qui s'intéresse à eux, à leur vécu, leur expérience. Le désir est censé combler un manque. Serait-ce la curiosité de découvrir cette « étrangère » différente des femmes qu'ils ont dans leur entreprise ? Ou le manque se situerait-il plus du côté de la réflexion : pouvoir prendre enfin un temps pour réfléchir, prendre du recul sur l'action et le travail ? Malgré l'accueil convivial que nous avons eu sur

les lieux de travail, nous restions une étrangère à leur milieu. Ce qui implique que l'on ne nous ait pas tout dit, si ce n'est aussi parce qu'il existe en chaque sujet une dimension inconsciente qui lui échappe (Rinaudo, 2014).

Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que cette étrangeté ne les a pas encouragés à se porter volontaires en amont du dispositif. Seuls sept cadres se sont portés volontaires avant la formation sur *SimLead* (troisième jour de la formation globale). Ces entretiens sont d'une heure et ont lieu sur le lieu de la formation à la pause déjeuner ou le soir après la formation.

Les cadres invoquent plusieurs raisons à ce volontariat plutôt après qu'avant la session :

- la découverte de l'outil favorise le volontariat : « *avant le jeu je ne savais pas à quoi m'attendre* » ;
- le manque de temps pour se positionner en amont de la formation : le message présentant notre recherche leur est envoyé une semaine avant la formation, ce qui leur laisse peu de temps pour s'organiser. Ce qui explique aussi les rencontres au sein de l'université de l'entreprise et non sur le lieu de travail en amont de la formation, ainsi que la durée de l'entretien limitée à une heure.

#### 2.3.4 Les entretiens semi-directifs

Nous choisissons la méthode des entretiens semi-directifs qui a pour caractéristique d'être faiblement inductive et de favoriser au maximum la libre expression du ressenti des cadres. Nous avons accordé de la valeur à l'expérience des cadres et leur avons donné la parole avant de la prendre. La confidentialité des entretiens, la garantie de l'anonymat (avec des prénoms modifiés) ainsi que l'autorisation demandée d'enregistrer ont permis l'instauration d'un climat de confiance.

En amont de la formation, les entretiens durent une heure. Notre grille d'entretiens préétablie, mais évolutive en fonction des rencontres, nous permet de questionner sur plusieurs thèmes :

- les trajectoires professionnelles permettent de connaître le cadre rencontré, son parcours professionnel, son expérience de *manager* et l'environnement dans lequel il exerce. Cette première phase de l'entretien favorise la mise en confiance pour la suite de l'entretien : *Quel est votre parcours ? Quelle est votre expérience en tant que*

*manager (nombre d'années, nombre de personnes encadrées...) ? Quelle était votre motivation à devenir manager ?*

- l'activité du *manager*, son travail au quotidien ainsi que les relations avec l'équipe et ses pairs permettent de recueillir des exemples concrets sur l'activité réelle et son vécu pouvant servir d'illustration à l'analyse : *Comment faites-vous concrètement pour manager votre équipe (réunion, entretien...) ? Avez-vous déjà rencontré des difficultés pour « faire » une équipe ? Si oui, lesquelles ? Avez-vous l'opportunité d'échanger avec vos collègues sur les difficultés que vous rencontrez ?*
- la représentation qu'ils ont du métier de *manager* et les attentes vis-à-vis de la formation afin de comprendre les tensions et les décalages éventuels entre la représentation du métier et le métier réel : *Quelle est votre représentation du bon manager ? de l'équipe idéale ? Quelle différence faites-vous entre un manager et un leader ? Quels types de situations souhaiteriez-vous mieux appréhender après cette formation ?*

Après la formation et l'utilisation du dispositif de *serious gaming*, les entretiens d'une durée de 1 h 30 à 2 heures portent sur l'expérience elle-même, individuellement et collectivement, son vécu et les transformations éventuelles provoquées de retour au travail. Des liens ont été réalisés avec les grilles d'observation et les entretiens en amont de la formation pour ceux qui les avaient réalisés. Pour ceux qui n'ont pas été rencontrés en amont, nous commençons l'entretien par les trajectoires professionnelles, leur activité réelle de *manager* avec leur équipe ainsi que sur la perception de la formation au regard de leurs attentes. Puis, nous poursuivons par des questions, dont les thèmes, sont :

- le vécu par rapport à *SimLead* permet de poser la question de l'expérience ludique ainsi que de ses empêchements. Nos observations sont alors précieuses pour revenir sur des éléments notés concernant les mouvements du corps, le changement de ton ou un événement faisant rupture à un moment donné : *Comment avez-vous vécu SimLead ? Qu'est-ce qui a été satisfaisant ? Qu'est-ce qui l'était moins ?*
- le jeu en tant qu'activité est une partie essentielle pour comprendre ce qui s'est joué pour le cadre individuellement et au sein du groupe. Les allers-retours entre le virtuel et le réel permettent de recueillir des exemples sur l'analogie éventuelle entre le



*serious gaming* et le travail. Notre objectif ici est de comprendre ce que les cadres mettent en œuvre (ou pas) pour faire ce qui leur est demandé, la créativité et ses empêchements éventuels étant au centre de notre questionnement. Nos observations sont aussi précieuses pour formuler des questions de relances ou faire part de nos étonnements. Les principales questions sont : *Que vous a apporté SimLead ? En quoi le jeu est intéressant ? Comment s'est déroulé le jeu au sein de l'hélicoptère ? de l'équipe ? Y a-t-il un jeu ou plusieurs moments de jeu ? Dans le jeu avez-vous contesté ou souhaité contester certaines consignes ? Quel lien faites-vous entre les situations professionnelles et le jeu ?* La perception du rôle de l'instructeur a surgi d'un des premiers entretiens et nous avons intégré cette question à notre grille pour les entretiens suivants.

- les changements dans le travail après *SimLead* sont autant d'exemples concrets qui donnent de la matière à notre réflexion sur ce qui favorise le changement suite à l'expérience du *serious gaming* : *Après le jeu, comment traitez-vous certaines situations ? Votre représentation de l'équipe a-t-elle changé depuis SimLead ? Votre représentation du manager et du leader a-t-elle changé depuis SimLead ?*

Des questions de relance en fonction de l'échange permettent d'apporter des précisions si nécessaire et d'étayer les propos. Les entretiens sont retranscrits et codés manuellement au fur et à mesure de l'intervention. Ils sont analysés avec la méthode de l'analyse de contenu. L'analyse des similitudes et les différences entre les répondants nous permettent de parvenir à une analyse plus objective afin de décoder ce qui est dit puis les analyser au regard de la revue de littérature : processus inconscients dans les groupes, le vécu, les ressources et empêchements à la créativité, travail sur les représentations et les transformations du travail réel. Les difficultés rencontrées concernent la compréhension d'informations ambiguës, incomplètes et contradictoires, ce qui nous amène parfois à réaliser un deuxième entretien. Nous rencontrons à nouveau dix *managers* afin d'approfondir certains premiers entretiens ou certains passages retranscrits qui leur sont donnés pour amorcer l'échange. Les *managers* rencontrés une deuxième fois sont majoritairement basés en région parisienne, à l'exception de deux personnes en région avec qui nous avons échangé au téléphone pour éviter de nouveaux déplacements et de nouveaux coûts pour l'entreprise qui finance la recherche, ici le cabinet de conseil en management et ressources humaines. Ces *managers* sont sélectionnés sur des motifs bien précis : *managers* qui ont mal vécu l'expérience, *managers* qui ont changé

de fonction à l'issue de la formation et *managers* qui ont initiés des changements après l'expérience, principalement : mise en place de réunions d'équipe et présence sur le terrain.

### 2.3.5 L'analyse thématique des entretiens

Les entretiens ont été retranscrits le plus fidèlement possible cependant, « la mise en écrit la plus littérale (la simple ponctuation, la place de la virgule par exemple, pouvant commander tout le sens de la phrase) est déjà une véritable traduction ou même une interprétation » (Bourdieu, 1993, p. 920). Un travail de réflexivité de la chercheuse permet d'en limiter les effets. Nos résultats sont issus de l'analyse qualitative manuelle du contenu de l'ensemble des matériaux recueillis (carnet de bord, grilles d'observation, prise de note, entretiens semi-directifs). L'analyse qualitative est « un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent des données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.35). Nous avons analysé les entretiens à partir d'un travail de catégorisation thématique du discours des personnes. Il y a toujours une découverte à dégager quels thèmes sont abordés, et selon quelle constance et quelle importance. L'objectif étant de leur attribuer un significat, parce qu'il s'agit d'examiner les thèmes, de les interroger et de les confronter les uns aux autres. A ce moment, les résultats sont « discutés » : on cherche à les « faire parler ». Ils sont parfois mis en lien avec des référents théoriques, puis comparés pour que nous puissions construire l'analyse thématique répondant à notre problématique. Il s'agit alors de vérifier si les thèmes se répètent et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent. Le nombre de répétitions ne définit pas à lui seul l'importance d'un thème. Il nous a fallu analyser et définir la quantité et la qualité de l'information pour ouvrir une nouvelle catégorie. Ce travail d'analyse à l'aide des catégories se réalise constamment dans une tension entre singularité et généralité. En fonction de la quantité d'information contenue dans chaque catégorie, nous avons été amenés à réaliser des sous-catégories. Ce premier codage fut le point de départ pour la suite de l'analyse. Pour certains entretiens, nous avons été amenés à laisser de côté des pans de témoignages, car trop éloignés de notre problématique.

Finalement, dans un tableau, nous avons classé les données par catégorie afin de les structurer, de les comprendre et de les analyser au regard de nos questions de recherche. Les différents thèmes concernent :

- le métier rêvé versus métier réel : ici nous retrouvons les motivations à devenir *manager* (évolution professionnelle, amener l'équipe à se développer, insuffler une direction) puis l'activité quotidienne et ses difficultés (mettre les bonnes personnes à la bonne place, le manque de temps pour échanger, l'échange sur le *reporting* et les ressources, les moments d'échange informel, *manager* sans lien hiérarchique, *manager* sans être du métier, le manque de reconnaissance). Le plaisir semble trouver sa place dans la technique et les produits finis, la fierté de voir un avion voler. Même si seule une partie a été fabriquée par l'équipe, il s'agit d'une réussite partagée.
- les représentations du métier sont aussi abordées en partant de la différence entre le *manager* et le *leader*. La solitude du cadre a émergé des entretiens puisque les échanges entre pairs sur le travail reste de l'ordre du quantitatif (indicateurs, chiffres, reporting...) et n'intégrant pas le vécu et des difficultés.
- le « faire l'équipe » a été un élément manifeste dans le métier rêvé (c'est une des motivations du cadre à devenir *manager*) puis dans l'activité réelle avec à la fois le plaisir et la difficulté à faire travailler des experts ensemble, des équipes masculines, des équipes multiculturelles et des équipes à distance. La plus grande satisfaction étant dans l'équipe « gagnante » où les différences de chacun semblent trouver leur place dans un objectif partagé.
- le lien entre le « faire équipe » et *SimLead* est fait quasi systématiquement par les cadres : il est perçu comme un outil de cohésion d'équipe, de constitution d'équipe et de travail d'équipe qui mettent en exergue l'importance de la communication et ses impacts en cas de conflits et de tensions (manque d'information, besoin de précisions, incompréhension). L'importance des rôles est soulignée par les cadres et la plupart, à quelques exceptions près comme nous le verrons dans l'analyse des données, expliquent l'importance de rester dans son rôle pour le bon fonctionnement de l'équipe.
- un autre lien est opéré entre la simulation et les situations de travail réel notamment à propos des fonctionnements « aliénants » de celle-ci : les incertitudes, le manque de communication, la compétition, la pression temporelle, la gêne du bruit comparé avec l'open space et le changement de *leaders*. Puis, le lien entre les exercices et le travail sur la valeur des personnes et la tâche de ramener le plus d'argent nous permettent de

mener une analyse sur la prise de décision et les conflits de valeur en maintenant ce lien « précieux » : virtuel-réel.

- la perception du rôle de l'instructeur est centrale afin d'appréhender les empêchements à la créativité pendant le jeu. Bien qu'il soit reconnu comme l'expert dont l'humour et la bonne humeur alimentent le côté ludique, nous avons étudié son impact sur l'appréhension du jeu et des situations de travail post-jeu. Son rôle renvoie à la culture militaire et à un message implicite de ce qu'est ou doit être un *leader*. Il guide la simulation en partant de son expérience d'instructeur sur simulateur d'hélicoptère dans l'armée, ce qui n'est pas neutre.
- la créativité pendant *SimLead* est au cœur de notre problématique. Les *serious gaming* eux-mêmes sont présentés comme des instruments favorisant l'apprentissage par des essais-erreurs, par la possibilité d'expérimenter différentes façons de faire sans être sanctionné comme dans la réalité. Dans le discours des cadres, nous retrouvons une régression convoquée par le jeu et le fait d'avoir « osé » dans le jeu. L'environnement contenant du groupe est mentionné, mais aussi sa défaillance. Ainsi, nous étions gênées de par le peu de données sur la créativité que nous avons, ce qui nous a amenés à changer notre regard et à déplacer notre écoute plutôt sur ces empêchements.
- enfin, la créativité après *SimLead* est aussi un élément clé. Nous nous sommes souvent interrogés, au regard de ce que nous entendions, si nous étions dans une prise de conscience ou dans de la créativité. 43 cadres sur 44 expliquent qu'ils ont provoqué des changements sur leur façon de communiquer, de s'exprimer et de vérifier que l'autre a bien compris, mais seulement 5 sur les 43 parlent de mises en place d'actions concrètes après la formation dans leur activité : réunion d'équipe, présence sur le terrain, écoute des propositions de l'équipe et mise en place des changements.

Ce travail préliminaire est très utile lors de l'analyse des données. Tout au long de l'intervention, nous notons dans un carnet de bord : nos observations, notre ressenti, ce qui nous a impressionnés, surpris, étonnés, etc. Cela nous permet de remettre au travail notre propre subjectivité et de revenir sur des moments qui font événement dans l'intervention.

## 2.3.6 Les observations *in situ*

### 2.3.6.1 Les observations des situations de jeu

Les observations, au-delà de l'entretien, sont essentielles notamment lorsque certains comportements sont inavouables ou inconscients (Peretz, 2004). Un élément primordial pour tout recueil des données est de construire une relation de confiance avec les professionnels de l'entreprise. Nous avons été dans une position de participant qui observe, ce qui nous a intégrés à la communauté du groupe avec un statut de chercheur. L'observateur peut ainsi avoir accès à une grande diversité d'informations si l'on sait qu'il en respectera le caractère confidentiel (Lapassade, 2002). La difficulté des observations réside dans la quantité d'informations à analyser d'où la construction nécessaire d'une grille d'observation pour mettre en évidence les variables correspondant aux questions de la recherche. Sur l'ensemble de l'intervention, nous avons observé 16 sessions du *serious gaming* sur une demi-journée chacune. En plus des obstacles rencontrés au début de l'intervention, nous craignons de ne pas savoir quoi faire avec les données recueillies.

Dans un premier temps, nous avons réalisé des observations flottantes sur les deux premières sessions, puis 14 observations centrées à l'aide d'une grille d'analyse sur le travail d'équipe et les interactions entre les membres : groupe, activité et vécu émotif. Afin d'illustrer nos observations avec cette grille, nous avons inséré en annexe 5 deux grilles d'observation de deux groupes différents ayant été observés la même journée (un le matin et le deuxième l'après-midi). Dans l'observation, nous n'avons pas fait qu'observer, nous avons aussi beaucoup écouté : conversations, contenu des échanges ou des discussions, interpellations, rires... Nos observations nous ont permis de relever, en situation de jeu, des *verbatim*, l'interaction dans l'équipe et entre les équipes, mais aussi les situations de repli et les consignes de l'instructeur (ancien capitaine et pilote d'hélicoptère de l'armée). Nous avons repéré les mots courants qui sont spécifiques au milieu étudié, ici militaire, et qui souvent expriment, parfois de manière imagée, la réalité des rapports sociaux. Il est difficile de tout observer, difficile de tout noter : l'analyse d'une activité se fait parfois au détriment d'une autre. Ainsi, en nous basant sur la grille d'observation de Jacques (1975), nous avons observé :

- les interactions dans le groupe : centrées sur les échanges verbaux liés à la tâche (qui parle à qui ? à quelle fréquence ? demande d'informations, de précisions, prise de

décision individuelle ou collective ou désaccord). La contribution des membres du groupe à la tâche commune a été aussi observée (coopération en cas de difficulté d'un des coéquipiers) ;

- le corps dans l'activité et le vécu émotif qui y est lié : le corps rend les émotions visibles par un mouvement, un regard, une posture, une attitude, un changement de ton, des gestes, le débit de parole, etc., et qui permet (ou non) de réguler l'échange ;
- les réseaux de communication : existant à l'intérieur d'un groupe comme organisation des échanges effectivement réalisés et observables, nous ont aussi intéressés.

Nous avons de nombreux échanges avec l'instructeur, notamment avant le début du jeu puisque nous arrivons tôt le matin, ce qui nous permettait d'avoir une heure devant nous pour discuter avec lui des événements depuis la session précédente : échanges avec les responsables de formation de son côté, tests du jeu avec des professeurs de la grande école de management pour réajuster les scénarii, par exemple. Puis, nous échangeons avec les cadres. Pendant la session, les conditions du jeu ne favorisent pas les échanges. Les moments les plus propices étant les phases de préparation : il s'agit pour chaque équipe de définir une stratégie pour aller sauver des rescapés ; la pause entre le premier et le deuxième/troisième exercice et la pause déjeuner pour ceux qui passent sur le simulateur le matin, pour les autres nous faisons avec certains le trajet ensemble jusqu'à nos voitures. En intégrant le milieu, nous avons appris à nous conduire, à nous placer là où il faut observer, à noter les actes essentiels et les propos les plus significatifs dans ce contexte particulier (Peretz, 2004).

Lors des sessions nous prenons des notes de terrain : données sur les événements, les faits, les activités, des extraits de conversations, d'interactions, de comportements. D'autres notes concernent les interactions entre les cadres et la chercheuse qui permettent de documenter l'impact de notre présence dans l'organisation. Lors de chaque session de jeu, nous avons observé des clients, des partenaires éventuels (cabinet de conseil) et des représentants de l'armée, observé *SimLead* en action. Ces visites ont aussi nourri nos échanges avec l'instructeur qui, la plupart du temps, n'était pas informé des visites par les responsables de la formation.

### 2.3.6.2 Les observations de deux sessions de formation

Nous avons observé deux sessions de formation complètes (4 jours). La première au démarrage de l'intervention en janvier 2013 puis la deuxième un an et demi après, c'est-à-dire en juillet 2014, pour observer les transformations qui nous avaient été précisées. Le premier jour de la formation et en début de formation, nous nous présentons : psychologue du travail réalisant une thèse et nous leur expliquons l'objet de notre recherche. La difficulté est de ne pas pouvoir dévoiler des informations sur *SimLead* dont les formateurs souhaitent préserver le mystère, à ce stade de la session. Nous leur parlons donc d'un outil qu'ils découvriront le troisième jour de la formation, et leur indiquons que notre intérêt est de comprendre ce qui se passe pendant ce module sur la dimension équipe et ce qu'ils en font après, une fois de retour dans leur activité de travail. Lorsque les formateurs prennent la parole et déroulent les outils méthodologiques, nous restons installés au fond de la salle. Puis, lors des exercices réalisés par les cadres, nous circulons entre les six tables où ils sont installés. La difficulté est de passer assez de temps à chaque table pour observer des séquences significatives d'interaction, de compréhension des attendus, discussion ou non sur le travail à faire, mis en retrait d'un cadre par exemple. Les espaces interstitiels pour reprendre le terme de Fustier (2012), c'est-à-dire les pauses « café » et « déjeuner », sont à nouveau des moments d'échange avec les cadres et les formateurs sur leur ressenti de cette formation.

Toutes les observations qualitatives réalisées dans cette phase sont faites avec la méthode du « papier crayon ». Nous avons retrace dans un carnet de bord l'ensemble de nos observations et notre vécu dans certaines situations en y reportant des *verbatim* sur les échanges que les cadres ont entre eux dans le dispositif de formation. Nous analysons l'observation comme un instrument à notre disposition pour amener une réflexivité chez le formateur, mais aussi chez les cadres, afin qu'ils deviennent observateurs de leur propre travail. Les empêchements de l'intervention, sources de frustration ont, nous semble-t-il, une conséquence essentielle sur notre positionnement et, par ricochet, sur la recherche. La recherche-action qui aurait pu se mettre en place pour construire une co-analyse et améliorer le *serious gaming* a été compromise. Il nous semble que cette censure nous a amené à être dans une observation passive dans le dispositif de formation (contrairement au dispositif de *serious gaming*), nous faisant ainsi la plus discrète possible. Cette posture a peut-être aussi été une ressource ce qui expliquerait le nombre de cadres volontaires à chaque session. Une anecdote est venue nous conforter dans l'idée qu'il aurait été très difficile pour nous d'être dans une observation

participante. Lors de notre dernière observation de la formation, nous nous sommes « trop approchés » d'un groupe en nous installant, à leur demande, à leur table de travail. L'exercice concernait le *feedback* de *SimLead* : chaque *manager* doit, sur un *post-it*, mettre des qualités et des axes d'amélioration de tous les autres *managers* qui constituaient leur équipe dans *SimLead*. Un *manager* nous dit en nous donnant le *post-it* : « *devinez qui c'est* ». Et le formateur intervient pour dire « *nous n'avons signé aucun contrat avec Lydia, vous n'êtes pas obligés de lui remettre les post-its* ». Ce à quoi le *manager* réagit, sur un ton agacé (une autre altercation entre les deux personnes ayant eu lieu le matin même) : « *je lui ai proposé, Lydia n'a rien demandé* ». Nous sommes intervenus en disant « *il s'agit d'un jeu improvisé : il faut deviner de qui il s'agit* ». Les autres *managers* à la même table nous ont transmis leur *post-it*. Malgré nos observations des uns et des autres depuis quatre jours, nous avons eu beaucoup de difficultés à remettre un nom sur chaque *post-it*, ce à quoi le *manager* ayant commencé ce jeu improvisé nous dit : « *comme quoi, c'est très subjectif tout ça* ». A ces observations en situation de formation, s'ajoutent celles réalisées sur le lieu de travail.

#### 2.3.6.3 Les observations de l'environnement de travail

Les *managers* qui se sont portés volontaires nous ont très bien accueillis, quel que soit le site. Nous avons observé des *managers* dans leur environnement de travail. « Le travail de terrain sera envisagé ici comme l'observation des gens *in situ* : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. Même dans le cas le plus favorable, il n'est pas facile de trouver la démarche appropriée » (Hughes, 1996, p. 267). Ces rencontres dans le cadre des entretiens semi-directifs sont souvent accompagnées d'une visite des lieux, d'une pause-café et se suivent souvent par une pause déjeuner. Nous faisons en sorte d'avoir du temps avec eux afin de pouvoir accepter leurs propositions de visite, de déjeuner, de pause... Nous observons des situations de travail en unité de production où les techniciens travaillent sur de grands plateaux par « îlot » et font des tests des produits réalisés. Les îlots sont des espaces constitués de quelques personnes de l'équipe qui vont travailler sur le même produit. Dans les unités de production, la sécurité est de mise : chaussures et blouse sont obligatoires, pour les professionnels comme pour nous.



Les *managers* sont dans des bureaux collectifs attenants au plateau où se trouvent les techniciens et ingénieurs. Les *managers* nous montrent « leur » produit avec fierté en expliquant en détail les étapes de fabrication et leur utilité. Cette fierté est aussi celle qu'ils ressentent lorsqu'un avion décolle pour la première fois et que de grands écrans diffusent l'évènement. Seul le *manager* peut se rendre sur place avec le client pour voir l'avion décoller en direct. Notre manque de connaissance technique les amène à reformuler de façon simple certains termes. Dans les unités de production, de grands tableaux blancs avec des courbes et des chiffres sur l'activité permettent aux équipes de suivre les attendus et les écarts en terme de production. Les difficultés affichées sont techniques : elles concernent le nombre de pièces manquantes ou le retard d'un fournisseur. Nous avons été très surprise de voir que les équipes respectives de deux clients concurrents sont voisines avec des tableaux d'affichage des indicateurs visibles par les deux équipes. Est-ce un moyen de créer de l'émulation ? De mettre les équipes en situation de compétition ? Le *manager* d'une des équipes argumente que « *non... mais effectivement il y a tout de même un peu de comparaison entre les équipes* ». Peut-être même de la compétition ?

Les rencontres qui se déroulent au siège à Paris laissent moins d'espace à l'observation en dehors des *open space* avec des petits bureaux accolés où se tiennent la plupart du temps nos entretiens. La moitié des cadres nous proposent de rester déjeuner après l'entretien. Nous avons vécu un déjeuner avec trois cadres qui étaient sur le même site, les débats ont porté sur *SimLead* ; cet échange plus collectif a été très riche ; de plus, ils étaient dans trois hélicoptères différents et deux équipes différentes. De temps en temps, l'entretien planifié pour 1 h 30 se poursuit par une réunion, ce qui ne nous permet pas de prolonger l'échange. Le temps a l'air plus compact que dans les unités de production ou en province. La pression, la charge de travail au siège (4000 personnes), seraient-elles plus présentes qu'ailleurs ? Nous avons observé que le temps qui nous est accordé est davantage compté que sur les autres sites.

Quel que soit le site sur lequel nous étions, nous avons constaté que nous étions dans un environnement d'hommes. A chaque formation, sur les 20 à 24 cadres présents, nous avons observé la présence d'une à trois femmes maximum et nous avons retrouvé cette proportion lors de nos observations, que ce soit sur les lieux de travail ou au restaurant d'entreprise.

#### 2.3.6.4 Les observations des réunions d'équipe

Nous avons observé deux *managers* en situation de réunion d'équipe-projets. Selon eux, ils sont plus attentifs au vécu des situations et aux difficultés rencontrées dans l'équipe en abordant directement ces sujets en réunion. Il est important de préciser qu'au sein de l'entreprise, c'est la méthode « Agile » pour la gestion de projet qui a été déployée auprès de toutes les équipes projets. L'approche de cette méthode est axée sur le besoin du client et non plus sur le projet lui-même. La méthode Agile est reconnue pour être plus efficace dans le cadre de projets complexes et fluctuants. Dans le monde industriel, l'agilité définit surtout la capacité à s'adapter et à réagir à l'environnement. Les propos des *managers* reviennent beaucoup sur cette méthode pour expliquer comment ils encadrent leurs équipes. Un cadre reprend le terme en parlant de *SimLead* : « *on nous a réduit le temps de base, on va se faire des Sprints, car on est en plein dans les rigidités au sein de l'entreprise donc je me suis dit « voilà on va se faire des Sprints » on se définit bien nos objectifs et on se fait nos Sprints* ».

Lorsque nous demandons à observer une réunion, à plusieurs reprises nous avons la question : « *voulez-vous observer un Sprint<sup>12</sup> ou un Scrum<sup>13</sup> ?* ». Vous pouvez imaginer notre désarroi ! Voici ce que nous en avons compris. Le *Scrum* tient son origine du terme sportif de rugby signifiant « mêlée ». Tout comme cet aspect technique de la partie du jeu, la méthodologie demande à ses acteurs d'être soudés dans l'accomplissement d'un projet, dans l'atteinte d'un but. Le *Scrum* est l'une des méthodes Agile les plus connues en France et représente quatre valeurs fondamentales : l'équipe, l'application, la collaboration et l'acceptation du changement. Le *Scrum* utilise une procédure que l'on nomme itérative et on utilise le mot *Sprint* pour décrire les itérations. Chaque itération ou *Sprint* fournit une partie de produit fonctionnel.

La méthode Agile s'appuie sur des développements itératifs à un rythme constant de deux à quatre semaines. Concrètement, cette méthode nécessite quatre types de réunions :

- les réunions quotidiennes : chaque jour, toute l'équipe se réunit pendant 15 minutes environ pour répondre aux trois questions suivantes : *Qu'ai-je fait hier ? Que vais-je faire aujourd'hui ? Y a-t-il un obstacle gênant aujourd'hui ?*

---

<sup>12</sup> Terme anglais, aussi utilisé en français, désignant un type de course à pied caractérisé par un effort bref et intense afin de développer une vitesse de déplacement maximale

<sup>13</sup> Terme anglais signifiant « mêlée »

- les réunions de planifications : toute l'équipe se réunit pour décider des fonctionnalités qui vont composer le *Sprint* suivant et mettre à jour la liste générale des actions ;
- les réunions de revue de travail dites « *review* » : lors de cette réunion, chacun présente ce qu'il a fait pendant la durée du *Sprint*. Une démonstration des nouvelles fonctionnalités ou de présentation de l'architecture est organisée. Il s'agit d'une réunion de deux heures environ à laquelle participe toute l'équipe ;
- les réunions de rétrospectives : à chaque fin de *Sprint*, l'équipe fait le point sur ce qui a bien fonctionné et sur ce qui a moins bien fonctionné. Lors de cette réunion de 15 à 30 minutes, où chacun est invité et parle en son nom, des améliorations sont envisagées.

Un *manager* appelle le *Sprint* : « réunion à intervalle court » qui a lieu quotidiennement avec les animateurs des « îlots » (équipes de production) sur un site de production. Autant dire que dans le cadre de ces réunions, les mots techniques qui sont échangés ne nous permettent pas de suivre le déroulé. Le *manager* réagit en sortant de la réunion en nous disant : « *voilà une réunion typique d'ingénieurs qui utilisent tellement de termes techniques que ce sont les seuls à pouvoir se comprendre, je serai vigilant la prochaine fois* ». Ce *manager* nous autorise à rencontrer son équipe sans sa présence. L'objectif est ici de pouvoir discuter avec eux des changements qu'ils ont perçus en terme de *management* suite au retour de formation de leur *manager*. L'équipe, très préoccupée par la mise en place du *Lean Management*<sup>14</sup>, nous parle principalement de cette réorganisation du travail qui impacte leur activité, leur équipe, mais aussi leurs conditions de travail « *ça ne fonctionne pas, ils auraient dû nous demander au lieu de ça ils nous envoient des stagiaires et trois cadres qui travaillent là-haut et qui ne connaissent pas notre métier, mais nous on est là depuis 30 ans et on nous demande pas, on savait que ça ne fonctionnerait pas, car on fait en sorte d'avoir toujours une machine de libre en cas de pépin, avec leur Lean, on se retrouvait parfois sans travailler, car toutes les machines étaient prises et du coup on produisait moins* ». Nous n'avons pas pu rencontrer le *manager* à nouveau après cette rencontre et sa mutation sur un autre site.

---

<sup>14</sup> Littéralement « gestion maigre », « sans gras ». Le *lean management* est une méthode d'organisation du travail en entreprise, originaire du Japon, qui vient du modèle de production de Toyota. L'objectif est de produire à moindres coûts (moins de perte et de stock), la méthode est souvent assimilée à un nouveau Taylorisme, d'où aussi le terme de Toyotisme pour le désigner.

Nous avons observé une autre réunion mensuelle de revue de travail, où la posture du *manager* est intéressante. Le *manager* nous tourne le dos, il s'est placé en appui sur les tables qui sont devant nous. Il nous dit avoir intégré une partie moins technique à ses réunions suite à *SimLead* et au moment où il a posé la question à son équipe « *avez-vous rencontré des difficultés depuis notre dernière réunion, plus d'ordre... comment avez-vous vécu les choses ? Des choses qui vous plaisent d'autres moins ?* ». Une personne dans son équipe dit avec humour : « *c'est la première fois que l'on fait ça* » et un rire collectif s'en suivit. Nous ne voyons pas le visage du *manager*, mais nous revenons sur cet épisode dans le cadre d'un entretien après la réunion où il nous explique ne pas avoir fait attention au fait qu'il nous tournait le dos et que cette personne dans son équipe est toujours sarcastique. Il y a toujours un risque de modification du comportement de l'observé, ce qui peut compromettre les résultats de la recherche. Ce *manager* aujourd'hui a quitté l'entreprise pour une nouvelle opportunité professionnelle. Nous n'avons pas eu l'opportunité de poursuivre ces observations sur des réunions d'équipe, mais nous avons expérimenté la difficulté à observer des réunions où le travail est abordé principalement sous son angle technique.

## 2.4 Autres rencontres et observations servant la recherche

### 2.4.1 La conception des *serious games*

En phase exploratoire et tout le long de l'intervention, nous avons rencontré huit concepteurs de *serious games* et deux de *serious gaming* (en plus de ceux de *SimLead*) afin de comprendre les mécaniques des « jeux ». Ces 10 concepteurs ont été aussi rencontrés pour développer les offres de l'entreprise qui finance la recherche, ce qui explique le nombre assez élevé. Ces rencontres nous ont aussi permis de connaître les différentes approches et les différents *serious games* utilisés par les entreprises. A ce jour, en dehors des *serious games* pour former à l'entretien annuel, que ce soit le *manager* ou le collaborateur, nous en avons découvert un conçu pour sensibiliser les *managers* aux Risques psychosociaux (RPS) et un dédié à l'évaluation et aux *assessments*.

Nous avons en 2014 découvert un *serious gaming* nommé « *Flight experience* ». Il s'agit d'un simulateur de vol (cockpit d'avion) utilisé pour l'évaluation et la formation des cadres et dirigeants.

Cette photo a été prise au sein du cockpit :



Figure 1 : *Flight experience*

Dans deux espaces distincts (deux personnes dans le cockpit et les autres dans une salle attenante) des membres d'une même équipe vont avoir une mission à remplir collectivement. Nous n'avons pas eu l'opportunité d'observer une session.

En juillet 2015, nous rencontrons un concepteur qui a développé un *serious game* multijoueurs sur la cohésion d'équipe. Des membres d'une même équipe qui travaillent à distance sont amenés à répondre ensemble à un même appel d'offres pour la construction d'un parc d'attractions. Le concepteur parle de simulation, et non de *serious game*, puisque pour lui l'objectif est d'entraîner les personnes concernées à la prise de décision. Cette notion d'entraînement fait selon lui la différence. De notre point de vue, c'est l'usage ici qui est interrogé, l'objectif est effectivement de s'entraîner en expérimentant par « essai-erreur ». L'appellation « simulation » ne présente plus l'instrument comme un jeu, mais comme un exercice.

Les concepteurs de *serious games* sont souvent des éditeurs de jeux vidéo ou d'e-learning qui développent un pan de leur activité sur un marché porteur, celui des *serious games*. Les *game designers* conçoivent le *gameplay*<sup>15</sup>, c'est-à-dire le concept, la mécanique du jeu et transposent le modèle dans le jeu. C'est une des différences avec le *serious gaming* où l'instructeur et/ou le formateur font évoluer le scénario en fonction des réactions des apprenants afin d'atteindre les objectifs pédagogiques souhaités. Leur point commun est que le joueur a une représentation de ce qu'il comprend du modèle. L'environnement virtuel est un « monde » et pour comprendre les mécanismes qui le sous-tendent, le joueur adapte son acte. Il est nécessaire que les règles qui régissent le monde soient ce que le joueur comprend : « *plus il devient meilleur dans le jeu, plus on est sûr qu'il a appris* ». Pour gagner, il faut qu'il

---

<sup>15</sup> Au sens premier, le *gameplay* désigne la manière dont la partie se joue « *how the game plays* » caractérisant des éléments d'une « expérience vidéo ludique », c'est le « monde » qui est présenté au joueur fait de règles du jeu, la manière dont le joueur peut jouer ou bien les possibilités offertes par l'environnement.

comprenne les mécanismes, les fonctionnements du jeu, les concepteurs parlent plus de monde virtuel que de jeu.

Ainsi, comprendre les mécaniques du jeu, c'est comprendre les mécaniques du « monde ». La mécanique du jeu est une « alchimie », il n'y a pas de recettes entre le niveau de motivation et de frustration ainsi que la courbe de difficultés dans le jeu. La motivation n'est pas forcément liée au stress, selon eux, elle tient au fait de faire mieux et l'immersion favorise la motivation. C'est notamment une partie abordée dans la thèse de Levieux en 2011. Les concepteurs décident de la liberté qu'ils octroient aux joueurs. Les « joueurs » doivent avoir l'impression de décider, ils ont ainsi l'impression de « contrôler » le monde qui leur est offert, ce qui pose la question de la valorisation et de la confiance en soi que favorise le jeu. La conception des jeux dits sérieux est plus compliquée que celle d'autres jeux puisqu'il faut y greffer un but sérieux, ce qui est un autre enjeu. C'est donc un jeu vidéo avec une contrainte en plus, la frontière entre le sérieux et le *game* n'est pas fixe, elle est à redéfinir à chaque fois. Le but sérieux ne doit pas apparaître, mais le message doit être compris, ce qui serait plus efficace que le *débriefing* : le joueur comprend de lui-même. En formation, ils ont pour objectif l'apprentissage, l'acquisition de compétences. L'objectif principal est de vérifier que l'on ne dérive pas des objectifs au fur et à mesure des choix lors de la conception, pour être crédible les concepteurs ont besoin d'informations sur le métier.

L'investissement dans le jeu augmente l'attention ainsi que les facteurs attentionnels indispensables à l'apprentissage. Il est important de soulever le fait que les *serious games* dans la formation seraient là aussi pour remplacer des formateurs, selon certains concepteurs que nous avons rencontrés, et pour former à distance plus de personnes à moindre coût (économie d'échelle). Ce qui n'est pas le cas des *serious gaming* où la présence d'un formateur est indispensable.

#### 2.4.2 L'observation du synergomètre

Lors d'une session de formation sur *SimLead*, nous avons rencontré une formatrice qui anime, par ailleurs au sein de l'entreprise-terrain, un cursus d'un an pour le passage des techniciens au statut cadre. Au sein de ce cursus, le synergomètre (du latin « syn-ergo-metrum » ou mesure du travail en commun) est utilisé. Cet outil est développé en France par Robert Mucchielli, psychosociologue, après un retour des Etats-Unis en 1954 où il rencontre Alex

Bavelas et son équipe. Bavelas est un psychosociologue américain qui a travaillé en étroite collaboration avec Kurt Lewin sur la dynamique des groupes. Nous demandons à observer une séance et cela est accepté tant du côté des responsables de la formation du centre de formation où se déroule l'intervention que des formateurs eux-mêmes : un psychosociologue et un coach. Nous observons beaucoup de similitudes entre les deux outils, notamment sur l'impact de la communication au sein des équipes et la coopération. Nous observons surtout l'intégration de l'outil dans la didactique de la formation avec des allers-retours entre la théorie et l'expérience vécue.

Le synergomètre est rejoué plusieurs fois sur deux demi-journées avec des exercices différents dont la difficulté est croissante. Les règles sont définies au départ et rappelées entre chaque exercice. L'animateur de la formation est psychosociologue et anime le synergomètre depuis trente ans dans le monde entier. L'équipe est formée de six personnes. Ces équipes sont constituées dès le début du cursus qui dure un an et devront, à différents moments, rendre des travaux communs. Le synergomètre intervient vers la fin du cursus donc les personnes ont déjà travaillé ensemble. Pendant l'exercice, les équipes vont devoir résoudre un problème ensemble sans se voir et en communiquant par écrit uniquement.

Chaque membre écrit sur une page d'une couleur qui lui est dédiée et transmet aux autres membres de l'équipe le message grâce à une boîte aux lettres, comme le montre l'illustration ci-dessous :



Figure 2 : Synergomètre

Nous prenons un exemple très concret afin d'illustrer nos observations : lors du premier exercice, une des consignes (valable pour tous les exercices) est : « *j'ai fini quand l'équipe a fini* ». Malgré cela, une personne pose la question « *quand l'un d'entre nous a fini, que fait-il ? Il sort ?* ». Le formateur répète la consigne « *j'ai fini quand l'équipe a fini* ». Pendant

l'exercice, qui n'est pas présenté comme un jeu, mais bien comme un exercice, une personne trouve la solution, la transmet, se lève et sort lorsque le formateur lui dit « *vous allez où ?* », la personne répond « *bah j'ai fini* ». Le formateur répète la consigne : « *j'ai fini quand l'équipe a fini* ». Dans le *débriefing* du premier exercice, le formateur commence par noter sur un tableau par équipe le nombre de papiers utilisés par couleur et le temps que chaque équipe a mis pour trouver la solution au problème, entre cinq minutes et une heure le jour où nous sommes présents. Et l'équipe qui a mis une heure n'a pas trouvé la bonne réponse. L'objectif du formateur est de démontrer que celui qui trouve et transmet la réponse à tous les autres membres de l'équipe une fois qu'il l'a trouvée a premièrement « *joué l'équipe* », c'est-à-dire coopéré, mais en plus permet à l'équipe de trouver la solution dans un temps record. Ici, les mots « compétition » et « gagner » ne sont pas prononcés. Le formateur commence par faire le lien avec les enjeux personnels qui existent dans une équipe : « *il y a MOI et les autres* » et il illustre cela en dessinant sur une feuille un « MOI » en grand sur presque toute la feuille et « les autres » en petit dans l'espace restant. Il ne reprend pas les événements concernant les participants individuellement, mais fait un retour global. Lors du deuxième exercice, les résultats sont trouvés en équipe. Nous avons tout de même remarqué que les équipes qui finissent en premier « étalent » leur victoire. Pourtant, à aucun moment, le mot compétition n'est prononcé. Par ailleurs, le formateur nous dit que, depuis trente ans, il observe les mêmes comportements, quel que soit le pays. Le formateur nous fait aussi part du fait que l'équipe qui finit en premier le premier exercice rencontre des difficultés dans le deuxième. Son explication est que dans la victoire, les équipes ne tirent pas des enseignements de ce qui fonctionne pour renouveler l'expérience positivement.

Ces observations nous ont permis de réfléchir à ce que nous observons sur *SimLead*, mais aussi à ce que nous n'observons pas en terme de *débriefing* en lien avec des objectifs pédagogiques précis et la possibilité de rejouer.

#### 2.4.3 L'observation d'une équipe sur *SimLead*

Nous observons une équipe au complet avec son *manager* et nous les rencontrons pendant trois heures, un mois après *SimLead*. Nous rappelons ici que cette activité a été dans un premier temps empêchée ce qui explique que nous n'ayons pas observé d'autres équipes pour pouvoir mener une analyse comparative. L'objectif premier est de comparer l'impact de l'outil sur des situations de travail réel de personnes qui ne se connaissent pas et d'équipes qui



travaillent déjà ensemble. Les données recueillies ne sont pas prises en compte dans le cadre de notre recherche, l'échantillon n'étant pas significatif.

Cependant, il nous semble important de faire part de nos observations sur les « dégâts » que *SimLead* peut faire si son usage n'est pas pensé avec prudence. Le *manager* demande à former son équipe à la « cohésion » d'équipe et notamment à ce que *SimLead* soit utilisé, lui-même ayant été formé avec. Un consultant formateur de l'équipe « Conseil » de l'entreprise prépare un programme sur deux jours (*MBTI*®<sup>16</sup> et *SimLead*) auquel s'ajoute une journée, plusieurs mois après en fonction des besoins. Il s'avère que le *manager* de l'équipe est en difficulté avec une de ses collaboratrices, *manager* d'une partie de l'équipe, qui serait « *très bonne commercialement* », affichant les meilleurs résultats de l'équipe, mais elle « *gérerait très mal son stress* » et apparemment la pression se répercuterait sur l'équipe qui s'en plaint.

Nous observons *SimLead* et le *débriefing* le soir même (l'observation du *MBTI*® ne nous a pas été autorisée, la situation étant délicate). Lors de *SimLead*, le *manager* de toute l'équipe est présent suite à la demande de la formatrice qui souhaite que tout le monde participe. La *manager* qui pose « problème » se retrouve chef de bord d'une équipe. Très vite l'ambiance se tend. L'équipe (virtuelle, mais aussi réelle) donne toutes les informations à ce *manager* qui réagit en disant sur un ton ferme : « *pas tous en même temps* ». Un échange de regard entre toutes les personnes présentes dans la salle s'en suivit : viendrait-elle de confirmer aux autres qu'ils ont raison ? Une personne d'une autre équipe *SimLead* avec qui nous avons discuté à la pause et qui est aussi chef de bord ce jour-là nous dit : « *c'est intéressant que les deux personnes en rivalité sur le poste de manager se retrouvent chefs de bord* ». En échangeant avec cette personne, il s'avère qu'il est dans l'équipe de ce *manager*, donc n-1, et il a demandé à quitter l'équipe pour prendre lui-même un poste de *manager*. Le soir, les *managers* doivent préparer leur dîner en équipe, ce qui nous donne l'opportunité de discuter avec le *manager* de l'équipe qui sollicite cette formation. Il est assez « *démuni* » et « *ne sait plus quoi faire* » : « *cette situation me prend beaucoup d'énergie* ». Le *manager* a échangé avec l'instructeur sur ce qui s'est passé dans *SimLead* et lui demande de faire le *débriefing* à table « *et allez-y* » aurait dit le *manager* à l'instructeur. L'ambiance est tendue. Les « points faibles » (difficulté à gérer le stress, difficulté à déléguer) du *manager* que nous pourrions qualifier de « bouc émissaire » sont mis au grand jour devant tous les membres de l'équipe, la

---

<sup>16</sup> *Myers-Briggs Type Indicator* qui est un questionnaire de personnalité

formatrice, la responsable de cette formation et moi-même. Nous entendons un échange à table où le *manager* dit à la formatrice : « *tu vois c'est toujours pareil, elle ne délègue pas et refuse de l'entendre* ». La violence de cette situation nous choque, nous résistons à intervenir ne sachant pas comment le faire et si cela serait opportun. Cette personne souhaite porter plainte dès le lendemain matin.

Nous proposons une réunion de travail en groupe un mois après, ce que le *manager* accepte. Pendant cette réunion, nous n'arrivons pas à amener l'équipe à échanger autour d'autre chose que le « bouc émissaire » qui est en réunion à l'extérieur sur demande de son n+1, c'est-à-dire le *manager* de toute l'équipe. Nous soulevons le fait qu'un autre membre de l'équipe n'arrêtait pas de donner des coups de pieds dans l'unité centrale de l'ordinateur et du coup faisait sauter tout le système « *lui ce n'est pas pareil c'est un nerveux, mais il ne fait pas de mal, il n'est pas manager* ». L'équipe reproche au *manager* de toute l'équipe et ne pas prendre position. Nous apprenons que cette équipe n'est autre que le résultat de plusieurs fusions d'entreprises, certains absents étant de telle ou telle entreprise : « *vous voyez c'est intéressant ils ne sont pas là, dès que l'on essaie de faire quelque chose ils ne sont pas là* ». Nous pouvons alors nous poser la question de l'impact sur le « faire ensemble » lorsque la culture et l'histoire sont différentes.

Le *manager* en question change de poste en accord avec son propre *manager* et devient la responsable commerciale de toute l'équipe (l'appellation est certainement différente dans l'entreprise) et elle est apparemment très satisfaite de ce nouveau poste. L'autre personne qui convoitait le poste prend sa place. Lorsque la formatrice les revoit, ce *manager* est en larmes. Nous n'avons pas pu suivre l'évolution de cette équipe, mais il nous semble que c'est un bel exemple des processus inconscients d'une production groupale autour d'une personne porteuse des « mauvais fonctionnements » de l'entreprise qui peuvent à un moment donné encombrer voire empêcher le travail d'équipe, le « faire ensemble ». Nous supposons ici que cette personne servait à colmater les fonctionnements aliénants d'une organisation du travail fragilisée par plusieurs fusions et des méthodes de travail différentes. En changeant ce *manager* de place, ils ont, nous semble-t-il, déplacé le problème sur une personne au lieu de le résoudre dans l'activité de travail. Ce *manager* fut le mauvais objet, le bouc émissaire qui reçoit toute la violence non élaborée, non traitée, ce qui expliquerait que celui qui a pris sa place vive la situation de façon très difficile.

## CONCLUSION

Notre expérience nous a montré que l'intervention en psychologie du travail est une « expérience sensible » si une activité sur l'activité d'intervention est menée (Litim, 2010). Nous avons commencé cette intervention avec des empêchements et avons dû repenser notre posture ainsi que nos illusions de coopération et de transformation du dispositif (bien que certains de nos étonnements aient été pris en compte). Les questions nous ont conduite à de nouvelles questions. Les empêchements nous ont amenés à construire la suite de l'intervention autrement en créant de nouvelles alliances avec de nouveaux interlocuteurs. Notamment avec les 44 cadres sur le terrain qui ont ouvert les portes de leur entreprise pour donner à voir une partie de leur travail. Nous avons ainsi été accueillis dans un « monde d'hommes » où seules six femmes sur les 44 cadres s'étaient portées volontaires. Nous nous sommes souvent demandé ce que nous aurions pu faire autrement pour être dans de l'observation plus participante dans le cadre de la formation.

L'intervention s'est déroulée entre des moments d'échanges et d'observations. La difficulté était de faire des liens entre les deux pour analyser les matériaux disponibles. Entre le dispositif de formation (24 cadres), celui du *serious gaming* (12 cadres par session) puis les situations de travail, la tenue d'un carnet de bord fut un instrument précieux pour noter ce qui fait évènement et rupture, pour noter notre propre subjectivité dans ces rencontres et observations. Cette intervention est aussi faite de rencontres qui nous ont permis d'avancer dans notre réflexion en observant une session sur le synergomètre ou des réunions d'équipe.

## Chapitre 3 : Un dispositif de formation dédié aux *managers*

La formation, dans laquelle s'insère le *serious gaming* sur lequel nous avons travaillé, est intégrée à la pratique « *Management and Change* ». La première formation que doit suivre tout cadre prenant des responsabilités de *manager* est : « *PassMan : Passport to people Management* ». Ce dispositif est suivi d'un « parcours » pour les *managers* : « *Team Management* » qui se décompose en trois phases distinctes : *Team 1*, *Team 2* et *Team 3*. Le *Team 1*, formation dans laquelle se trouve l'instrument *SimLead* est un cursus pour des cadres ayant au moins deux à trois ans d'expérience en tant que *manager* et ayant suivi, pour la plupart, la formation *PassMan*. Le *Team 2* correspond à un *coaching* collectif entre pairs qui peut se dérouler soit de visu soit en conférence virtuelle. Le *Team 3* a été finalisé fin 2014. À l'issue des trois « *Team* », une certification sera attribuée dès 2016 (après avoir testé le *Team 3*) aux *managers* ayant suivi tout le parcours. En parallèle de ce parcours, deux autres programmes pour des cadres experts (sans *management*) ou des *managers* expérimentés sont possibles : *Organisational Manager Program (OMP)* et *Senior Manager Program (SMP)*. Entre les 350 *managers* formés dans *Team 1* et les 50 dans le *SMP*, nous souhaitons questionner cet « écrémage » dont la principale raison serait due au coût de la formation très élevé, mais aussi au caractère sélectif du *SMP* s'adressant aux *managers* identifiés avec un potentiel pour pouvoir diriger « l'entreprise de demain ».

### 3.1 Un parcours de formation managériale

#### 3.1.1 PassMan « Passport to people Management »

Cette formation de 3,5 jours est destinée aux cadres qui prennent des fonctions de *managers* ou qui ont idéalement au moins six mois d'ancienneté en tant que *manager*. Les *managers* concernés sont du niveau de responsabilité LR (*Level Responsibility*<sup>17</sup>) 8 et 9, le niveau 8 correspondant au passage cadre. Environ 350 *managers* suivent tous les ans cette formation. La co-animation est réalisée par trois consultants, étant donné le nombre de participants formés dans une même session : 36 *managers*.

---

<sup>17</sup> Niveau de responsabilité

Les objectifs pédagogiques sont :

- Expliquer les différentes dimensions du *management* d'équipe au sein de l'entreprise,
- Pratiquer les méthodes et outils nécessaires pour assurer un *management* d'équipe,
- Construire une démarche de *management* adaptée à sa personnalité et au contexte de l'entreprise,
- Contribuer activement au processus de gestion de carrière nommé « les collaborateurs en premier »,
- Construire un plan de développement sur ses savoir-faire en *management*.

Cette formation se décompose en quatre parties :

- Le *management* (2 jours) : Témoignages et partage d'expériences ; Rôles et responsabilités du *manager* ; Le *management* situationnel ; Autonomie et outils opérationnels de motivation ; La délégation ; Fixation et évaluation des objectifs ; Témoignages et échanges avec un *manager* expérimenté.
- Les « collaborateurs en premier » (1 jour) : *Management* de la performance (Performance et rémunération ; Entretien Annuel d'Activité [EAA]).
- Développement professionnel : Comprendre les enjeux ; Construire un plan de développement ; L'entretien de développement professionnel ; La *People Review*<sup>18</sup>.
- Dialogue Social (en fonction du pays) (1 jour) : Instances représentatives du personnel ; Sensibilisation au droit du travail ; Le paysage syndical national et européen.

Cette formation initie les *managers* à la méthodologie de l'entreprise en termes de *management* et d'outils du *manager*. Pour le dire autrement, l'objectif est de diffuser les bonnes pratiques (outils opérationnels d'évaluation, la délégation...). A la fin de la formation, le *manager* construit une boîte à outils en fonction de ceux qu'il souhaite réutiliser.

Cette formation a été retravaillée, un module sur l'intelligence émotionnelle a été intégré au programme. Cette nouvelle version a été intégrée au catalogue des formations en janvier 2015.

---

<sup>18</sup> Appellation anglaise désignant « revue de personnel », chaque salarié est évalué en termes de compétences et de potentiel au sein d'un comité constitué de personnel des ressources humaines et de managers opérationnels.

### 3.1.2 *Team 1 : Management d'équipe*

Cette formation est celle sur laquelle porte notre recherche. *SimLead* se déroule le troisième jour de cette formation de quatre jours. Au moment de notre intervention, elle se nomme : « *Team management : du manager au leader* », et a été depuis renommée « *Management d'équipe* ». Il a été jugé que le passage « du *manager* au *leader* » est un processus et concerne l'ensemble du programme « *Management and Change* ». Cette formation de quatre jours s'adresse aux responsables d'équipe expérimentés et dont le niveau de responsabilité est LR9 et LR10 voire LR8 pour des personnes prochainement promues LR9.

350 *managers* sont aussi formés chaque année dans le cadre de cette formation, ce qui explique qu'un certain nombre de messages stratégiques y soit diffusé. Nous retrouvons des *managers* qui ont suivi pour la plupart *PassMan*. Une session de 24 personnes se déroule tous les mois à l'université de l'Entreprise. En 2014, le nouveau modèle de *leadership*, identifié par son appellation anglaise, « *Leadership Model* » est intégré à cette formation avec à nouveau une partie sur l'intelligence émotionnelle. Ce *Leadership model* est aussi en lien avec les ambitions stratégiques de l'entreprise à 3 ans et à 10 ans. Nous le développons dans le chapitre 4 de cette partie.

L'objectif général de la formation est de : « *permettre à tout responsable d'équipe de faire usage d'outils et de process, de styles de management et de qualité de leadership pour obtenir de son équipe les meilleurs résultats* ». Les aspects liés à la mobilisation des équipes, l'intelligence collective, la communication, les objectifs d'équipe, le système d'équipe et le *feedback* sont traités au cours des quatre jours. A l'issue de ces quatre jours, le parcours peut se poursuivre avec les formations *Team 2* (gérer les situations managériales difficiles) puis *Team 3*.

Les objectifs pédagogiques de *Team 1* sont :

- Identifier et pratiquer les rôles et missions du *manager* de l'entreprise pour faire réussir son équipe ;
- Identifier et pratiquer les compétences interpersonnelles requises dans la prise de décision, la résolution de problème et la communication vers son équipe ;
- Déterminer et atteindre les objectifs d'équipe ;
- Explorer et pratiquer les facettes de la cohésion d'équipe dans un environnement innovant (*SimLead*) ;

- Développer et implémenter un plan d'action personnel pour les 12 mois à venir ;
- Renforcer son réseau au sein de l'entreprise.

Avant la formation en présentiel, des modules d'*e-learning* : « Bâtir une équipe performante » sont suivis, au cours desquels les thèmes suivants sont abordés :

- Qu'est-ce qu'une équipe ?
- Les 4 stades de développement d'une équipe
- Poser les fondations de son équipe

Puis, d'autres modules d'*e-learning* présentés comme étant facultatifs peuvent aussi être réalisés en amont de la formation : Créer une équipe solidaire ; Développer la performance collective. Nous avons réalisé ces différents modules d'*e-learning* que nous intégrons à notre analyse dans le chapitre 4 de notre partie.

### 3.1.3 *Team 2* : Gérer les situations managériales difficiles

Ce programme de formation a vu le jour en 2014. Il s'agit de sessions de co-développement de trois jours espacés de deux mois. L'objectif est de permettre aux participants d'apprendre à gérer des situations difficiles et partager les meilleures pratiques avec leurs pairs.

Les objectifs pédagogiques sont :

- Évaluer dans quelle mesure le *manager* a mis en œuvre les apprentissages clés de *Team 1* ;
- Renforcer sa capacité à gérer les problématiques de *management* d'équipe ;
- Développer sa capacité à gérer les discussions managériales difficiles ;
- Commencer à créer une communauté de *managers* avec ses pairs ;
- Augmenter son capital « confiance ».

La session de *coaching* entre pairs peut se dérouler sur site ou via des salles de classe virtuelles ainsi qu'à un accès à un certain nombre de cours concis sur des thèmes comme des discussions managériales difficiles, ou le développement de la confiance avec son équipe.

80 *managers* souhaitent faire *Team 2* sur le co-développement en 2015.

Il est important de noter que *PassMan* et *Team 1* sont des formations jugées clés, c'est-à-dire obligatoires avec un budget dédié. Les autres programmes *Team 2* et *Team 3* sont des formations dites « non-clés », donc un budget supplémentaire doit être alloué par les départements souhaitant former leurs cadres.

### 3.1.4 *Team 3 : Devenir leader*

En 2014, un autre programme a vu le jour : *Team 3*. Ce programme est en cours de construction et sera basé sur les six compétences du nouveau « *Leadership model* ». Ce programme a été finalisé fin 2014 et intégré au catalogue des formations en 2015.

## 3.2 Deux autres programmes utilisent *SimLead*

### 3.2.1 Les hauts potentiels

Les deux dispositifs qui suivent concernent 50 *managers* par an au niveau de responsabilités les plus élevées LR 11 et LR 12. Ce sont souvent des *managers* qui ont fait la demande un voire deux ans avant qu'elle ne soit acceptée. Aujourd'hui, il n'y a plus d'« étiquetage » de haut potentiel au sein de l'entreprise, deux principaux biais ayant été identifiés : le premier concernant directement les personnes identifiées comme telles dont le narcissisme prenait le dessus lorsque l'information leur était donnée, et le deuxième concernant les *managers* qui n'identifient pas des personnes à haut potentiel pour pouvoir les garder dans leurs équipes.

Ainsi, le processus d'identification des hauts potentiels a pris une autre forme. Dans le cadre des entretiens annuels, le niveau de performance est évalué sur une échelle de cinq indicateurs :

- Inadéquation (objectif : départ du poste) ;
- En construction (dans le cas de prise de poste) ;
- En consolidation ;
- En adéquation ;
- Excellent (proposition de changer de poste dans les deux ans).

Quelqu'un qui serait pendant plusieurs années évalué comme « excellent » serait identifié comme ayant du « potentiel ». Un comité constitué de dirigeants analyse les demandes des



cadres et statue sur l'entrée dans les formations OMP et SMP, que nous décrivons ci-dessous. Le comité « *compte sur eux pour l'avenir du groupe et son développement* ».

### 3.2.2 *Operational management program* (OMP)

Ce programme de 10 jours s'adresse à des cadres expérimentés qui exercent des responsabilités dans un environnement international correspond au niveau LR10 ou LR11.

L'objectif de ce programme est de doter les cadres des outils et des connaissances qui leur permettront d'augmenter leur efficacité personnelle et celle de leur équipe, créant une valeur additionnelle pour l'entreprise. L'interactivité et l'innovation caractérisent l'approche pédagogique. Le dispositif *SimLead* est utilisé pour favoriser la cohésion d'équipe.

Les objectifs pédagogiques affichés dans le « catalogue de formation » de l'entreprise sont :

- Développer ses capacités de *leadership* ;
- Améliorer ses compétences en négociation, à la fois dans des situations *business* et managériales ;
- S'approprier et transmettre efficacement la vision stratégique de l'entreprise ;
- Comprendre les mécanismes fondamentaux de la finance et le rôle du *manager*, et de son équipe dans l'optimisation du *cash* ;
- Perfectionner sa capacité à adapter son comportement afin d'augmenter son impact en communication.

OMP se déroule sur deux modules d'une semaine espacés de quelques mois :

- Module 1 : Dynamique d'équipe ; Les différents aspects d'une négociation réussie : stratégie, préparation, conflits, étude de cas, mise en situation ; *Manager* des *managers*, grandes tendances du *management*, *management* hiérarchique et transverse, s'adapter et réussir dans une organisation matricielle.
- Module 2 : Les enjeux stratégiques de l'entreprise ; La stratégie de l'entreprise vue par les marchés financiers ; Négocier dans un environnement multiculturel et multilatéral, la médiation comme alternative à la gestion de conflits ; Comment améliorer son impact en communication ; Les styles de *leadership*, ancres de carrière, *leadership* et stratégie ; Les fondamentaux de la finance.

### 3.2.3 Senior Management Program (SMP)

Le programme de 14 jours s'adresse aussi aux *managers* de niveau de responsabilités LR11 ou LR12 exerçant des responsabilités dans un environnement international. Le SMP vise à renforcer le *leadership* des candidats et à favoriser une attitude innovante et entrepreneuriale dans un contexte international en pleine mutation. Les 50 *managers* qui se voient proposer cette formation tous les ans sont identifiés comme étant les « *directeurs de demain* ».

Les objectifs pédagogiques affichés dans le « catalogue de formation » de l'entreprise sont :

- Identifier les attentes de l'entreprise vis-à-vis de ses *managers* seniors ;
- Enrichir leur capacité de *leadership* dans un contexte international en pleine mutation ;
- Intégrer les techniques de développement financier et de *business* afin de contribuer aux enjeux stratégiques et financiers de l'entreprise ;
- Contribuer à l'innovation de l'entreprise ;
- Augmenter son impact en communication ;
- Accroître son réseau au sein de l'entreprise.

La formation est composée de plusieurs « briques » dont deux modules d'une semaine espacés de quelques mois.

- *Team building* (4jours) : *Team building* sur les valeurs de l'entreprise ; Lancement de projet intra.
- Module 1 (5 jours) : Dynamiques du management interculturel ; *Leadership* dans un contexte international en pleine mutation ; Motivation et engagement ; Objectifs court terme « *quick wins* » pour améliorer son impact en communication.
- Module 2 (5 jours) : Enjeux stratégiques et financiers de l'entreprise ; L'innovation et le risque dans la décision ; Mettre en œuvre le processus de planification et sa déclinaison budgétaire.

Une partie de ce module se fait de manière conjointe avec les participants de l'*Expert Leadership Programme (ELP)* qui concerne les experts de haut niveau qui n'ont pas forcément d'équipe à *manager*.

## CONCLUSION

Le parcours managérial présenté ici est constitué de formations dites obligatoires : *PassMan* et *Team 1*, inscrites au « catalogue de formation » et financées par l'université de l'entreprise. Dans le meilleur des cas, le cadre en discute avec son supérieur hiérarchique et transmet la demande au service des ressources humaines correspondant pour l'inscription. Au pire, le cadre est orienté vers ces formations et se retrouve le premier jour à expliquer « *je n'ai rien demandé, mais on m'a dit que cela pouvait être intéressant de venir* ». Nous avons rencontré trois cadres qui avaient entendu parler de *SimLead* et qui ont demandé à refaire la formation pour le découvrir. La plupart des cadres rencontrés dans la formation *Team 1*, qui est celle que nous avons observée, avaient réalisé *PassMan*, première étape dans le parcours managérial proposé. Dans la suite de ce parcours, nous retrouvons des formations comme *Team 2* et *Team 3* qui doivent faire l'objet d'une demande particulière puisqu'elles sont financées par les départements auxquels sont rattachés les cadres. *OMP* et *SMP* sont des dispositifs à part, sélectifs et très onéreux qui passent par un comité de validation.

Faisons un focus sur la formation *Team 1* qui est celle dans laquelle s'inscrit le *serious gaming* sur lequel porte notre recherche. Cette formation concerne 350 cadres par an, elle est un lieu propice à la diffusion des messages stratégiques décidés par la direction du siège de l'entreprise. Nous notons ici « l'écémage » entre le début du parcours 350 cadres et les autres dispositifs, 50. La prise en charge des coûts de formation est un des arguments avancés, qu'en est-il de l'identification de ceux nommés les « hauts potentiels » ? Ceux sur qui l'entreprise « mise » pour construire la stratégie de demain ainsi que la réussite de l'entreprise. Bien que l'entreprise ne parle plus de « hauts potentiels », cette notion se retrouve de façon implicite dans les évaluations annuelles des cadres si un cadre est évalué « excellent » plusieurs années de suite. Quel est l'impact de cet implicite dans le cadre d'une formation sur le bon *manager* nommée du « *manager au leader* » ?

## Chapitre 4 : Le projet pédagogique « *Team 1 : management d'équipe* »

La formation *Team 1*, nommée « *Team management : du manager au leader* » est renommée en 2014 « *Management d'équipe* ». Cette formation a été conçue en 2010. Ce dispositif de formation est un lieu d'apprentissage des bonnes pratiques managériales, mais aussi des orientations stratégiques du groupe. En effet, le nombre de *managers* qui passent par cette formation mensuelle est de 350 par an. L'équipe des ressources humaines au siège de l'entreprise sollicite les responsables des formations de l'université de l'entreprise pour y intégrer les nouvelles orientations stratégiques du groupe. Nous reprenons le positionnement des formateurs, la construction d'une relation entre les *managers* et le déroulé de la journée dans un premier temps. Puis, nous analysons les messages clés qui y sont diffusés que nous retrouvons aussi dans le plan de développement distribué aux cadres en début de session et qu'ils doivent compléter au fur et à mesure des quatre jours.

### 4.1 Les formateurs

A ce jour, dix formateurs sont identifiés pour animer cette formation contre presque le double en 2013. La nouvelle responsable de la formation a souhaité limiter les intervenants possibles afin de préserver un fil conducteur et une cohérence dans les discours des intervenants. Les formateurs se forment en venant observer une session de formation pendant quatre jours. La particularité de *PassMan* ou de *Team Management* est que les formateurs ne sont pas les mêmes d'une session de formation à l'autre, ainsi le discours tenu est similaire, mais chaque formateur se l'approprie. Certains formateurs présentent la formation en mettant l'accent sur le partage : « *ce n'est pas une formation, mais un échange en fonction de vos expériences. Nous allons travailler sur l'équipe, vos pratiques et revisiter votre réalité sous plein de facettes différentes* ». D'autres insistent sur le management d'équipe et le « bon manager » : « *Team Management est une formation sur le management des individus, comment on manage une équipe, le passage de l'individuel au collectif, c'est un parcours, « Team » est un fil rouge. Un autre fil rouge est : pour être bon manager, ça passe aussi par une bonne connaissance de soi* ». *SimLead* est présenté comme « *un outil de simulation notamment sur*

*la dimension leadership* », puis l'appellation *serious games* est utilisée. Le mystère est maintenu autour de l'outil.

Un binôme anime *Team 1* et un trinôme *PassMan*, le nombre de participants étant plus importants (24 pour *Team 1*, 36 pour *PassMan*). En ce qui concerne *Team 1*, le binôme est constitué d'une personne de la branche conseil de l'entreprise et d'une personne extérieure à l'entreprise. Les formateurs sont donc aussi en train de se découvrir et d'apprendre à travailler ensemble dans le cadre de la formation sauf s'ils ont déjà eu l'opportunité de co-animer précédemment dans ce programme. Tous les consultants extérieurs sont des *coachs*, l'objectif est là aussi de favoriser la réflexivité qui est demandée aux *managers* sur eux-mêmes dans le cadre de ce dispositif.

Certaines difficultés des cadres dans une organisation matricielle, situation réelle de l'activité des *managers*, ne sont pas traitées dans la formation *Team 1*. Ainsi, il nous semble que, comme dans beaucoup de dispositifs de formations notamment managériales, le prescrit y est diffusé, mais les injonctions échappent aux formateurs qui ne sont pas du métier : « *je vais avoir du mal à vous répondre là-dessus* ». Ce réel est discuté avant tout dans les temps d'échange entre pairs (certains exercices et les pauses) lorsque les résistances à parler des difficultés sont dépassées. Ce sentiment de se dévoiler serait une des raisons pour lesquelles les *managers* ne gardent pas contact après la formation : « *il y a beaucoup d'échanges, beaucoup, on travaille beaucoup, enfin on se dévoile, on ne s'est pas vraiment dévoilé, mais, mais si on travaille sur soi, donc on s'expose entre guillemets, enfin ce n'est pas s'exposer, mais on parle de soi, donc on se livre un petit peu, après je pense qu'on se remet un peu dans sa coquille* ».

Les formateurs disposent des feuilles d'émargement avec les noms, le site de rattachement et le niveau de responsabilité de chaque cadre. Pourquoi avoir besoin de communiquer le niveau de responsabilité du *manager* ? Certains formateurs vont expliquer, en « coulisse », certains comportements assertifs de par le niveau de responsabilité du cadre « *ça ne m'étonne pas il est LR10* ». La feuille d'émargement des *managers* ne l'affiche pas, mais c'est un élément qui surgit très vite dans l'échange à l'oral : de quel niveau es-tu ? Cela leur permet certainement de se positionner les uns par rapport aux autres.

## 4.2 Construction d'une relation entre les *managers*

Les *managers* ne se connaissent pas pour la plupart, il se peut que certains travaillent sur le même site. Ils auront alors tendance à s'installer ensemble à la même table de travail. Dans cette double salle prête à accueillir 24 personnes, quatre tables avec six chaises chacune sont à leur disposition. Beaucoup utilisent le terme d'« îlot » pour parler des tables de travail, ce mot étant très utilisé dans les unités de production que nous avons pu visiter. Plusieurs exercices les amènent à se souvenir des prénoms des uns et des autres. Le premier jour, ils se présentent en binôme de façon croisée : chacun présente l'autre après 5 minutes d'échange. Après la pause déjeuner du premier jour, un tour de table sur les prénoms est réalisé : chacun répète les prénoms de ceux qui ont déjà donné le leur et y ajoute le sien (le dernier peut donc avoir 24 prénoms à répéter). Puis, le jeu dit « des balles » est utilisé : chaque participant donne son prénom et lance la balle à un autre qui reprend le prénom du précédent et donne le sien.

Les cadres venant de province restent sur le campus de Jouy-en-Josas le soir et dînent entre eux (sauf en cas de dîners à l'extérieur avec des proches). Pour les différents exercices, ils restent à la même table de travail. Dans le cadre d'un exercice comme celui sur la « communication interpersonnelle », ils se divisent en deux groupes dans deux salles différentes. Nous avons observé que les personnes d'une même table ont tendance à se déplacer ensemble. Le troisième jour de la formation, pour *SimLead*, des groupes sont constitués de 12 personnes par les formateurs en fonction des départements de travail où sont affectés les cadres afin d'éviter que ceux qui se connaissent soient ensemble.

Après la formation, les cadres rencontrés nous confirment qu'ils ne restent pas en contact malgré une feuille qui leur est donnée à la fin de la formation où sont notées les coordonnées de chacun. Parfois, ils sont sur le même site et se saluent sans échanger plus en profondeur. En plus du sentiment de s'être dévoilé, le manque de temps est aussi une raison invoquée par les *managers* pour expliquer l'impossibilité de se mettre en contact après la formation. La création d'une communauté de *managers*, qui est l'un des objectifs pédagogiques de la formation n'est pas atteint. Nous pouvons faire une hypothèse sur les freins, au-delà des deux arguments avancés, sur la présence de la compétition entre les cadres en toile de fond.

### 4.3 Déroulé de la formation

Le principal message transmis aux cadres est : « *manager une équipe, c'est créer du collectif, en fonction de qui vous êtes, vous allez manager de telle ou telle manière, la connaissance de soi est donc essentielle* ». La formation s'adresse avant tout à des ingénieurs (bien que des personnes des fonctions « support » : communication, finance, marketing, etc. soient aussi présentes). Les formateurs souhaitent leur « *faire prendre conscience que les équipes sont constituées d'êtres humains différents* ». La formation leur permet de s'extraire de leur quotidien pendant une semaine, bien que cette extraction soit fragile puisque les ordinateurs portables et les *smartphones* leur permettent de se connecter le matin, le soir et au moment des pauses, comme nous l'avons observé.

La formation est composée de quatre journées, toutes ayant des objectifs bien précis. Après chaque journée, le plan de développement individuel est complété par les *managers*. La première journée est dédiée à l'équipe performante qui est le point culminant des quatre stades de développement. La deuxième journée est centrée sur la connaissance de soi notamment avec le questionnaire de personnalité : *MBTI®*, la gestion des émotions et l'impact du message sur les autres. La troisième journée est décrite comme étant de l'exploration et de l'expérimentation notamment avec *SimLead* et le jeu des cubes<sup>19</sup>. Puis, la dernière journée concerne avant tout : le *débriefing* de *SimLead*, le *manager-coach* et le *feedback*, cette journée est dite de : « *consolidation, intégration des connaissances* ». En 2014, le modèle de *leadership* a été intégré en fin de matinée, prenant la place d'un film sur l'intégration de personnes handicapées au sein de l'équipe. Ce quatrième jour, les cadres rédigent une lettre où ils doivent écrire ce qu'ils souhaitent transformer dans leur activité après cette formation. Cette lettre est envoyée aux cadres par courrier plusieurs mois après la formation. Les dix cadres rencontrés une deuxième fois plus de six mois après la formation, ne nous parle pas spontanément de cette lettre si nous ne leur posons pas la question. Un cadre nous dit : « *c'est une expérience légèrement troublante de recevoir un courrier que l'on s'est écrit à soi-même et dont on avait totalement oublié l'existence. On devient, pour un temps, le spectateur de son propre fonctionnement* ».

---

<sup>19</sup> Chaque cadre expérimente un jeu avec des cubes à travers lequel il va travailler sa capacité à se fixer des objectifs individuellement et collectivement.

Pour éviter trop de « *slides* », la formation a été construite de façon « très ludique » avec des jeux sur les quatre jours (cf. annexe 1 : Programme de la formation) :

- Jeu de *Lego*®<sup>20</sup> pour construire l'équipe idéale ;
- Jeu des cubes pour atteindre des objectifs en équipe ;
- Jeu des balles pour mémoriser les prénoms des uns et des autres ;
- Jeux de rôle pour simuler des émotions en fonction d'un état émotionnel écrit sur un papier.

Il a été décidé en 2014, d'enlever une partie sur les « *dysfonctionnements* » dans l'équipe, message jugé négatif, et de se concentrer sur la cohésion d'équipe, ce qui est important à souligner dans le cadre de notre recherche.

Cette formation, avec une cible de 350 *managers* par an, permet de diffuser un discours sur les attendus managériaux et les enjeux stratégiques de l'entreprise : notion d'équipe performante, le bon *manager*, la diffusion des valeurs de l'entreprise et le modèle de *leadership*. Ainsi, une des difficultés que rencontre la responsable de la formation est de devoir toujours intégrer de nouveaux outils comme en 2014 le modèle de *leadership*. Nous allons ici analyser les grands messages transmis dans le cadre de cette formation. Nous nous appuyerons sur les grandes parties du plan de développement que les *managers* complètent au fur et à mesure de la formation, ce plan nous semble correspondre aux messages clés de la formation.

## 4.4 Le « bon *manager* »

### 4.4.1 Construction de l'équipe performante

La notion d'équipe performante est très présente, du début à la fin de la formation. Cinq modules d'*e-learning* sont à réaliser avant le début de la formation (45 minutes par module) : Qu'est-ce qu'une équipe ? Les quatre stades de développement d'une équipe ; Poser les fondements de son équipe ; Créer une équipe solidaire ; Développer la performance collective. Les cadres qui ont réalisé les modules (tous ne le font pas, ils le justifient par le manque de temps) expriment qu'ils leur ont permis de prendre du recul et de regarder l'équipe

---

<sup>20</sup> Représentation d'une équipe performante avec de gros lego. Exemples de réalisation : moto de compétition, fauteuil stable et agile etc.



différemment. L'équipe est définie comme un « système » constitué : « *de gens aux personnalités différentes œuvrant à un projet commun, une même mission et avec un budget* ». L'objectif du *manager* est de faire « grandir » les gens dans cette équipe sans oublier le résultat, ici le produit final. La cohésion est définie comme étant la collaboration entre les individus puis cette équipe est dirigée par un capitaine, un *leader*, un chef d'équipe, un *manager*. La différence entre le *leader* et le *manager* n'est pas soulevée directement, les *managers* vont poser la question et les formateurs vont les amener à y répondre. Nous retrouvons ici la différence que nous avons pointée dans la littérature : le *manager* serait plutôt un gestionnaire et le *leader* un meneur d'hommes. Il est précisé qu'une équipe fonctionne quand elle est constituée de 9 à 12 personnes. Une formule concise et frappante qui exprime l'idée autour de laquelle les formateurs veulent rassembler, tel un slogan, vient clôturer la session : « *faites l'équipe, elle fera le reste* ».

Dans le discours sur la construction de l'équipe, une grande partie est dédiée aux quatre stades de développement d'une équipe (dont la source théorique n'est pas précisée) avec des allers-retours entre les différents stades. D'après nos recherches le concept des stades d'équipe est proposé, entre autres, par Vincent Lenhardt, consultant-coach, mais se décompose en trois stades, celui de l'équipe émergente étant absent. Ce concept est destiné à modéliser les rapports hiérarchiques et l'organisation du travail dans l'entreprise.

1. Juxtaposition d'individus : L'équipe n'existe pas encore, le rôle du *manager* est de guider l'équipe : « *tout passe par vous, vous donnez des directives et informez l'environnement* ». Avec un enjeu majeur : être accepté.
2. Equipe émergente : Les individus sont préoccupés par l'organisation de l'équipe. Le rôle du *manager* est de structurer l'action collective en définissant les rôles de chacun et son enjeu est de se faire respecter.
3. Equipe solidaire : Un vécu commun s'est développé, les individus communiquent facilement entre eux et suggèrent des actions de progrès. Le rôle du *manager* est de clarifier les méthodes de travail.
4. Equipe performante : L'équipe est tournée vers les résultats, atteint ses objectifs et est force de proposition pour améliorer la performance. Les confrontations et critiques deviennent sources de progrès. Le *manager* doit maintenir la performance dans le temps en anticipant les transformations à venir et en déléguant, en accompagnant.

A ce stade, l'équipe est autonome dans les prises de décision et l'organisation du travail, le *manager* (re)connaît et entretient des talents individuels. Les enjeux sont la remise en question et l'innovation.

Les formateurs tentent de sensibiliser les cadres sur leur rôle dans la motivation de l'équipe : « *vous pouvez avoir du mal à mobiliser un salarié, mais si vous pouviez le voir le dimanche matin animer une équipe de foot... alors demandez-vous comment vous faites pour motiver vos équipes ?* ». Une charte de l'équipe performante est présentée en troisième journée de la formation. Cette charte reprend principalement les objectifs et les valeurs que les membres de l'équipe définissent ensemble. Dans un des exemples montrés aux *managers*, on retrouve : « *oser prendre des risques : aller vers les autres et aller sur le terrain* ». Puis, l'exercice leur est demandé : « *Mettez-vous dans un travail créatif et efficace pour construire votre charte d'équipe-projet : vous partez escalader le Mont Blanc* ». L'humour « noir » accompagne ce nouvel exercice « *si on est une cordée et qu'il y en a un qui tombe, on coupe, et il faut que tout le monde soit d'accord* ». Un cadre dit avec beaucoup d'humour « *il y a une valeur très forte dans mon équipe et qu'ils partagent tous, c'est la valeur vénale* ». Dans la charte qui leur est transmise, nous retrouvons des éléments sur l'équipe performante : « *une des caractéristiques de l'équipe performante est sa capacité à communiquer ouvertement et honnêtement avec les différents intéressés* ». L'objectif de la charte serait de fixer des règles, des valeurs, mais aussi « *certaines métriques mentionnées ici ont pour objectifs l'amélioration du fonctionnement interne de l'équipe et en particulier dans l'amélioration des comportements. De ce fait la diffusion de ces résultats doit être limitée à l'équipe* ». Ainsi, la charte serait une prescription des comportements à avoir en équipe. Nous trouvons aussi : « *les niveaux d'autonomie spécifiés sont les moyens autorisés qui permettront à l'équipe d'exercer son expertise collective pour atteindre la qualité des livrables attendus du client dans les délais et les coûts* » et « *l'équipe pourra aussi demander des dérogations aux règles courantes auprès du senior manager* ».

Le premier jour, dans le cadre du jeu des *Lego*®, la consigne est « *représentez ce qu'est pour vous l'équipe performante* ». La tendance observée est très paradoxale par rapport au discours tenu, c'est-à-dire une précipitation à faire, à se lancer dans l'exercice sans échanger sur l'organisation du travail et la représentation que chacun a de ce qui est ou devrait être une équipe performante. Un *manager* l'exprime : « *on se lance dans la construction sans réfléchir et échanger au préalable sur ce qu'est une équipe performante* ». La pression du temps (30

minutes pour réaliser l'exercice) pourrait être un élément pour expliquer cette précipitation. La compétition serait aussi un autre élément puisqu'en expliquant leur représentation de l'équipe performante, les équipes vont le faire en comparant leur création et en reprenant les termes des autres « en plus » ou « en moins » : « *la nôtre est moins mobile, mais plus stable* », « *la nôtre est stable et mobile, elle est mieux que celle des autres* ». Un *manager* vient demander si des pièces peuvent être échangées. Les membres d'une équipe disent « *nous n'échangeons rien* », une autre équipe ne fait pas de « *troc* » de pièces en expliquant « *on ne sait pas où on va donc après* ».

Nous retrouvons aussi cette « compétition » lorsqu'il s'agit de mémoriser une page de signes, la plupart des *managers* se précipitent dans la retranscription de ce qu'ils ont vu et le font en individuel. Ceux qui réussissent sont ceux qui s'unissent, c'est le cas d'une équipe sur deux. Les formateurs insistent sur le besoin de coopérer la dernière journée de la formation.

#### 4.4.2 Connaissance de soi et management

Dès le démarrage, l'accent est mis sur la connaissance de soi. Le questionnaire de personnalité *MBTI*® est présenté comme un outil permettant de modéliser un type de personnalité « *nous sommes tous différents, il y a quand même des traits communs, des typologies, ces grandes familles partagent des traits de caractère qui déterminent les manières de faire et de penser, on peut modéliser un type de personnalité* ». L'accent est mis sur l'importance de se connaître soi-même : « *on est très investi dans des rôles, on a une capacité d'adaptation très forte comme être humain, nous devons accepter les différences de l'autre et arriver à avancer ensemble* ». Ce questionnaire a été construit selon la théorie de Carl Gustav Jung, médecin-psychiatre suisse, sur les « traits de personnalité ».

Le *MBTI*® part du postulat que nous avons tous des préférences en terme de modes de fonctionnement, sur quatre grandes dimensions, avec pour chacune deux pôles opposés :

- Orientation et source de l'énergie avec l'Introversion et l'Extraversion ;
- Traitement de l'information avec la Sensation et l'Intuition ;
- Prise de décision avec la Pensée (*Thinking* en anglais) et le Sentiment (*Feeling* en anglais) ;
- Structuration avec le Jugement et la Perception.

Après avoir passé le questionnaire *MBTI*®, chaque dimension est explorée pour permettre aux *managers* de se positionner. Nous allons prendre l'Energie (Introversion/Extraversion) comme exemple :

*« L'Extraverti va chercher le lien à l'autre, ouvert sur l'extérieur, construit sa pensée en parlant, par exemple en réunion vous allez voir des gens qui vont échanger et trouver la façon de traiter le sujet, très relationnel, très à l'aise, il se livre facilement »*

*« L'Introverti va être sur de l'interne, recherche de cohérence et de sens, beaucoup plus réservé, réfléchi, observation, plus en recul sur les premiers contacts ».*

Après ce discours, il est demandé aux *managers* de se positionner sur l'un de deux pôles. Puis, en fonction du pôle choisi (Extraverti ou Introverti), ils vont en sous-groupes, dans deux salles différentes d'écrire les avantages et les inconvénients pour leur type et de faire le même exercice pour le type opposé. Très vite, lors des échanges en plénière l'humour s'ouvre sur la comparaison des deux types : *« vous les extravertis, vous rencontrez quelqu'un, vous ne le connaissez ni d'Eve ni d'Adam et vous êtes potes, c'est insupportable »*. Et une personne s'étant positionnée sur le type extraverti de lui répondre : *« tu n'as pas fait le catéchisme toi »*, un rire collectif s'en suivit, mais le clivage était amorcé.

Dans le discours, les formateurs insistent sur la diversité et l'importance de comprendre que tout le monde est différent et que l'on peut avoir à *manager* des personnes qui sont à l'opposé en termes de dimensions. Nous avons observé et entendu une catégorisation. La première étant de constituer les sous-groupes en fonction du profil de la personne : *« les I (Introvertis) dans une salle et les E (Extravertis) dans l'autre »*. La deuxième vient de la façon dont les formateurs eux-mêmes font des liens avec le *MBTI*® *« tu me donnes une réponse de super N (Intuition) alors que l'on attend une réponse de super S (Sensation) »* ou bien suite à *SimLead* *« lui je lui avais dit « attention tu es E (Extravertis) lui est I (Introvertis) » »*. Ce cloisonnement se poursuit lorsque chaque groupe explique les avantages et les inconvénients de leur type puis du type opposé. L'approche nous semble paradoxale par rapport au discours tenu sur les différentes personnalités qui peuvent constituer une équipe et le « faire ensemble » avec ses différences.

Nous avons observé un phénomène qui a attiré notre attention lors d'une des sessions observées. La consigne qui leur était donnée était de se mettre « *de chaque côté de la salle ceux qui pensent se distraire quand ils veulent et de l'autre, ceux qui pensent qu'il faut finir ce qu'ils ont à faire avant de se distraire* ». La majorité des *managers* est allée du côté de la salle de « *ceux qui pensent pouvoir se distraire quand ils veulent* ». Au regard de ce que nous avons pu observer dans *SimLead*, la distraction n'est pas une tendance très répandue, mais nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie : analyse des données.

#### 4.4.3 Communication interpersonnelle

Nous allons décrire une partie qui traite de la communication et des émotions dont l'objectif est d'amener les *managers* à prendre conscience de l'impact de leur communication sur leurs équipes. Pour témoigner de la part importante du non verbal lors des interactions, les formateurs livrent systématiquement les résultats de « l'expérience de Mehrabian » publiée en 1971. L'expérience avait pour objet d'étudier le rôle des expressions faciales dans la perception de la sympathie.

Ainsi le tableau ci-dessous est présenté aux cadres :


<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Fond</div> <div style="margin: 0 10px;">  </div> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Forme</div> </div>	MOTS : paroles, choix des mots employés	7 %
	COMMUNICATION VERBALE « la musique » : ton de la voix, rythmes, silences, variations, structures de phrases, le son	38 %
	COMMUNICATION NON VERBALE « la danse » : posture, gestuelle, expressions, énergies corporelles, le visuel	55 %
	IMPACT	100 %

Figure 3 : Expérience de Mehrabian (1971)

Face à l'engouement de la publication de ces chiffres et de leur généralisation à des situations d'interactions et de communication, Albert Mehrabian, professeur américain en psychologie, a relativisé ses résultats et insisté sur l'importance de les replacer dans leur contexte et dans un cadre expérimental spécifique, ce qui n'est pas précisé dans le cadre de la formation.

Les formateurs insistent sur la communication non verbale « *on communique toujours par une somme de détails : posture, technique, attitude, voix, silence... on s'auto-influence consciemment et inconsciemment dans toute communication* ». Cet exercice est composé de deux sous-exercices qui se déroulent en sous-groupes dans deux salles différentes. Un premier exercice consiste à simuler une émotion : indigné, enthousiaste, pressé, surpris, ému, serein... Le formateur distribue un papier avec une émotion écrite dessus et chaque *manager* passe devant le sous-groupe pour dire : « *Bonjour, j'ai une information importante à vous donner* » en simulant l'émotion que lui seul connaît, les autres vont devoir la deviner. La consigne est de : « *sortir, respirer et de rendre l'émotion crédible* ». Il est demandé aux autres *managers* d'utiliser le *feedback* positif puis les axes d'amélioration. Certains formateurs insistent sur : « *la qualité de ce que l'on prononce avec la bonne énergie* ».

Puis, un autre exercice consiste à préparer un sujet professionnel réel qu'ils doivent communiquer à leur équipe en trois minutes et de le voir comme une répétition de ce qu'ils ont à faire. L'objectif est d'avoir un *feedback*. Les réactions vont toutes dans le même sens : « *Cet exercice de « faire semblant »... j'essaie toujours de m'échapper de ce genre d'exercice dans les formations, je ne ressens pas les mêmes choses dans la vraie vie, mais là depuis tout à l'heure... hou... c'est le faire semblant qui me gêne* ». Un autre de dire « *je suis d'accord avec toi* » puis « *jouer la comédie ce n'est pas mon truc* », « *je n'aime pas faire du théâtre* ». Les *managers* doivent simuler des émotions, en quelque sorte, ils jouent un rôle et qui plus est devant des pairs. Ici, nous pouvons faire référence aux travaux de Moreno (1965) et Goffman (1973) que nous avons évoqués dans la revue de littérature. Qu'est-ce qui se joue sur cette scène de théâtre ?

Le *feedback* est montré comme quelque chose de positif, un « *cadeau* ». Les formateurs expliquent que chacun a une zone de progrès, une zone aveugle. Il est recommandé aux cadres d'utiliser plutôt une formule qui exprime ce qu'ils ressentent « *quand tu fais, JE...* » et non le « *TU es* ». Cette approche est similaire à celle de la communication non violente (CNV) initiée dans les années 1970 par Marshall B. Rosenberg, psychologue américain, qui la définit comme « *le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir d'en faire autant* » (Rosenberg, 2003, p. 10). Dans le cadre de la formation, il est aussi recommandé de : « *ne pas répondre, de ne pas se justifier, mais de cheminer avec* ». Un parallèle avec la manipulation est réalisé et est intéressant : « *dans le feedback on ne doit pas tomber dans la manipulation, quand vous*

*utilisez le JE et non le TU, vous êtes dans le feedback pas dans la manipulation* ». Le discours des formateurs se poursuit par « *on reste libre par rapport à ce feedback de le prendre ou de ne pas le prendre, c'est vous qui choisissez, vous êtes libre dans votre propre développement, mais la seule chose que l'on vous dit c'est que si vous entendez les choses plusieurs fois, il est important de vous demander ce que vous en faites* ». Et il est rappelé que « *l'on ne peut pas changer les autres* » et que « *la croissance se nourrit du miroir des autres* ».

Ce *feedback* est utilisé lors du *débriefing* de *SimLead* où sur des « *post-its* » les *managers* vont noter des qualités et des axes d'amélioration pour chaque personne constituant l'équipe *SimLead*.

## 4.5 Le *leader* et le *leadership*

### 4.5.1 Le modèle de *leadership*

Jusqu'en juin 2014, le *leader* et le *leadership* ne sont pas abordés dans la formation outre le fait que *SimLead* soit présenté comme étant un outil de simulation de *leadership*. Par contre, le « *manager coach* » est abordé et nous retrouvons une posture de *coach* : le *manager* questionne plus qu'il ne conseille. Le « *manager coach* » part du questionnement qui est adapté en fonction de l'interlocuteur. Les *managers* vont en sous-groupes de trois personnes parler d'un problème qu'ils rencontrent. Les difficultés abordées sont : « *j'ai du mal à trouver du temps* », « *trouver ou remplacer des ressources* », « *stress* », « *être plus dans le faire faire et moins dans le faire* ». Les difficultés de l'exercice pour les *managers* sont : « *d'être tentés de donner des solutions* ».

Depuis la création par le siège du « *Leadership model* », il est dit aux cadres : « *vous verrez si vous êtes un leader pour l'entreprise, il y a six comportements souhaités et six comportements non souhaitables* ». L'objectif du modèle de *leadership* est de comprendre : « *comment nos comportements peuvent faire que notre entreprise sera compétitive pour les 10 prochaines années, il est important que tout le monde comprenne pourquoi il (sous-entendu le modèle de leadership) est essentiel, six compétences clés, de nouveaux process et des formations à l'université de l'entreprise, dans l'entreprise travailler ensemble avec coopération, simplicité, transparence, merci de faire en sorte que cela arrive* ». Une campagne de communication a été lancée et les *managers* sont conviés à des réunions, six à sept vidéos de tous les dirigeants du comité exécutif (COMEX) sont diffusées. Ce modèle de *leadership* a été conçu en

collaboration avec un cabinet conseil extérieur à l'entreprise. La vidéo du PDG est diffusée pendant la formation *« ce sont les comportements au sein de l'entreprise qui feront la différence [...] il y a trois axes : les compétences requises, les comportements attendus et les comportements non désirés [...] c'est vraiment un référentiel et un outil de développement qui permet à chacun de s'évaluer et mettre en place des axes de progrès »*. Le plan stratégique à 10 ans est rappelé *« partout où la sécurité est critique, l'entreprise vous accompagne »*. Le leader est présenté comme *« celui qui est capable de construire une vision et d'entraîner les gens dans cette vision, le leader entraîne évidemment une légitimité »*. Cela implique le *« manage self »* (se manager en français) et, entre autres, sur le sujet du stress et des émotions. Le contrôle des émotions devient central au sein de l'entreprise, et il est dit : *« ça ne fait pas longtemps que l'on vous parle d'émotions et cette compétence sera de plus en plus discriminante »*.

Il est attendu des *managers* qu'ils s'approprient le contenu du modèle de *leadership*, qu'ils puissent accompagner le déploiement de ce modèle dans leur organisation et démarrer une réflexion individuelle pour faire vivre celui-ci au sein de leur équipe. Afin de s'approprier le *« référentiel de compétences pour les leaders et managers du futur »*, des ateliers, en sous-groupes de trois à quatre personnes, sont mis en place dans le cadre de la formation. Les formateurs distribuent aux cadres deux compétences sur six en leur demandant de les placer, sans avoir ni vu ni lu le modèle de *leadership*, avec la bonne définition et le bon comportement attendu et un autre à éviter. Les formateurs expliquent que : *« c'est une façon active de lire ce document »*.

Après l'exercice, il leur est dit : *« l'avantage maintenant est que vous savez ce que l'entreprise attend de ses managers et de ses leaders, vous savez ce qui est attendu et ce qu'il ne faut pas faire »*. Il est précisé que les membres du COMEX sont évalués sur ce référentiel de *leadership* et qu'il est intégré dans les processus RH au niveau de :

- la *« people review »* à adapter au *« leadership model »* ;
- l'évaluation 360° ;
- la diffusion dans les formations *Team*, OMP et SMP.

#### 4.5.2 Les comportements attendus et censurés

Nous reprenons ici les grands thèmes abordés par le modèle de *leadership* qui a été construit sur quatre *« enjeux business clés »* : développer le *business* et gérer les risques ; proposer des



solutions technologiques innovantes aux clients ; transformer une présence régionale en un positionnement global ; coopérer pour mieux accompagner les choix stratégiques.

A ces enjeux *business* s'ajoutent des « *compétences de leadership pour guider nos ambitions* » : *manager* la complexité ; agir avec ambition et responsabilité ; coopérer pour réussir, influencer les acteurs clés ; engager et développer les équipes et faire preuve d'intelligence émotionnelle. Nous proposons de détailler trois d'entre elles qui concernent notre travail de recherche : coopérer pour réussir, engager et développer les équipes ; faire preuve d'intelligence émotionnelle.

#### 4.5.2.1 Coopérer pour réussir

La coopération est présentée comme un vecteur de réussite. « *Il s'agit donc pour les leaders de l'entreprise de travailler en transverse en faisant interagir ensemble des populations de cultures et pratiques différentes, au service d'objectifs communs, pour construire des offres complexes et réaliser des projets internes. Dans cette nouvelle prescription, qui sera aussi un outil d'évaluation, une liste des comportements professionnels adaptés et à éviter est fournie* ».

Le cadre doit :

- Ecouter et respecter ses interlocuteurs, ce qui implique de questionner pour comprendre les besoins et préoccupations, se montrer disponible, partager les informations ;
- Se montrer coopératif, même dans des situations tendues ou de conflit, agir en cohérence avec les valeurs et la stratégie de l'entreprise ;
- Savoir mobiliser, par sa force de conviction et de persuasion, même en dehors de son rôle hiérarchique ;
- Avoir en tête les intérêts et l'image de l'entreprise au-delà des priorités de sa propre entité ;
- Promouvoir la coopération par ses propres pratiques ou par sa pédagogie, cela dans des contextes internationaux et/ou multiculturels.

Le cadre ne doit pas :

- Préférer travailler seul, sans se coordonner avec les autres ; ne pas accepter facilement les idées des autres ;

- Avoir une vision personnelle limitée à ses propres responsabilités ;
- Avoir tendance à imposer son point de vue et à monopoliser la parole. Ne pas accorder de crédit à l'opinion des autres ;
- Négligez la cohérence des actions engagées avec l'intérêt général de l'entreprise ;
- Eviter les conflits par crainte de traiter les sujets.

#### 4.5.2.2 Engager et développer les équipes

*« Dans un contexte évolutif (développement de nouveaux marchés, globalisation, compétitions multiples, réduction des budgets...) qui peut être source d'opportunités et de contraintes, il est important pour le leader de l'équipe, de guider l'action de ses collaborateurs et de les accompagner pour qu'ils puissent évoluer dans leurs pratiques quotidiennes ».*

Le cadre doit :

- Partager l'information sur les décisions prises dans un souci de transparence ;
- Communiquer et transmettre une vision claire des priorités et des changements attendus (exigences de performance, engagement vis-à-vis du client...)
- Aligner chacun sur les transformations potentielles et responsabiliser sur les enjeux de l'entité de l'entreprise ;
- Avoir une vue claire du potentiel de développement de ses collaborateurs et les aider à progresser, leur donner des *feedbacks* constructifs sur leurs comportements et des conseils personnalisés pour progresser ;
- Créer les conditions pour développer ses collaborateurs (par exemple, modifier l'environnement pour le rendre propice aux challenges, mettre les personnes en situation de plus en plus exigeante) avec l'objectif d'en faire des *leaders* internationaux.

Le cadre ne doit pas :

- Etre une simple courroie de transmission des orientations de la direction générale, sans chercher à se les approprier et à les rendre vivantes pour ses équipes ;
- Communiquer peu ou pas, négativement ou sans dynamisme auprès de ses équipes sur les orientations de l'entreprise ;

- Se contenter d'inscrire les personnes en formation en fonction des demandes qu'elles ont, sans approfondir les besoins de développement professionnel ;
- Ne pas se rendre disponible pour écouter les préoccupations de ses collaborateurs et les aider à progresser ;
- Fonctionner trop systématiquement sur un mode directif court terme.

#### 4.5.2.3 Faire preuve d'intelligence émotionnelle

*« Dans un environnement mouvant et en pleine évolution, être capable de prendre du recul sur les événements, connaître sa manière de réagir, gérer ses émotions, et pouvoir s'autogérer, pour pouvoir transformer les défis en opportunités, d'avancer en dépit des difficultés éventuelles et de maintenir sa détermination et sa concentration sur les objectifs à atteindre ».*

Le cadre doit :

- Tirer un enseignement des difficultés rencontrées et le préserver dans la poursuite des actions, quels que soient les obstacles ;
- Reconnaître et apprendre de ses erreurs ou des difficultés rencontrées et rester optimiste et confiant. Chercher du *feedback* pour progresser ;
- Savoir observer et reconnaître ses doutes, interrogations ou échecs avec sérénité et modestie, et savoir relativiser et rebondir pour conserver son efficacité ;
- Prendre du recul sur son environnement et ses potentielles contradictions, et orienter ses actions en conséquence ;
- Comprendre ce qui provoque des émotions en soi, prendre de la distance et répondre avec calme, diplomatie et assurance, même sous pression ou dans les situations les plus tendues.

Le cadre ne doit pas :

- Laisser parler/s'exprimer son *ego* et ses émotions sans en contrôler les conséquences ;
- Se montrer pessimiste en toute circonstance ;
- Ne pas accepter le *feedback* des autres ;
- Se montrer déstabilisé par les obstacles et perdre son efficacité ;
- Perdre son sang-froid en situation de confrontation ou de désaccord ;
- Transmettre son stress aux autres ;

- Ne jamais participer à des actions de développement professionnel (formation, projet en groupe...).

#### 4.5.3 Les *managers* et la qualité de vie au travail

L'Accord National Interprofessionnel du 19 Juin 2013 intitulé « vers une politique d'amélioration de la qualité de vie au travail et de l'égalité professionnelle » définit la qualité de vie au travail (QVT) comme pouvant « se concevoir comme un sentiment de bien-être au travail perçu collectivement et individuellement qui englobe l'ambiance, la culture de l'entreprise, l'intérêt du travail, les conditions de travail, le sentiment d'implication, le degré d'autonomie et de responsabilisation, l'égalité, un droit à l'erreur accordé à chacun, une reconnaissance et une valorisation du travail effectué ». La QVT renvoie à des éléments relatifs à chacun des salariés, mais également étroitement liés à des éléments objectifs qui structurent l'entreprise.

Fin 2013, dans l'entreprise au sein de laquelle se déroulait notre action, un accord sur la qualité de vie au travail a été rédigé et signé avec les partenaires sociaux. Dans les engagements des acteurs dans la promotion de la qualité de vie au travail, nous retrouvons des attendus concernant les *managers* sur l'amélioration des conditions de vie et de santé au travail : « *Les managers contribuent à l'amélioration de la qualité de vie au travail par l'attention qu'ils portent notamment à la charge de travail des salariés qu'ils encadrent et à l'organisation du travail qu'ils mettent en place, ceci dans le cadre du respect des règles légales et conventionnelles en matière de temps de travail. Le rôle des managers est primordial dans toute démarche visant à améliorer la qualité de vie au travail. Au quotidien, le management organise l'activité, aide les salariés dans leur développement et est un relais essentiel de la politique de l'entreprise. Le Groupe incite les sociétés à former tous les managers en participant aux formations « passport to people management » (ou PassMan) ainsi qu'à la formation « rôle social du manager », afin de bénéficier de l'ensemble des clés pour mieux identifier les conditions d'une bonne coopération avec leurs équipes. [...] Des coachings réalisés par des cabinets extérieurs peuvent être mis en place si des managers souhaitent bénéficier d'un accompagnement plus personnalisé sur la gestion d'équipe et les comportements managériaux.* ».

Puis, le « *bon usage des outils informatiques en vue d'un nécessaire respect de l'équilibre vie privée/vie professionnelle* » est réaffirmé. Par « *bon usage* », l'entreprise entend que les salariés ont un « *droit à la déconnexion en dehors des horaires d'ouverture* » et le « *manager veillera au respect de ce droit, notamment en s'attachant à ne pas envoyer de courriel pendant la période concernée* ». De même, il est mentionné que le *manager* doit définir des missions précises aux collaborateurs. La santé au travail des salariés reposerait ainsi en partie sur le *management*. Nous pouvons aussi nous interroger sur qui repose la santé au travail des *managers* ? Qui régule leur charge de travail ? Dans le rapport QVT de l'entreprise, nous retrouvons des éléments concernant la qualité de vie de l'environnement physique du travail avec des espaces permettant de choisir, en fonction de la tâche à accomplir, entre un bureau « individuel », « collectif » ou « collaboratif ». L'implantation de travail avec des bureaux collaboratifs concerne les *open space*. Est-ce que ces espaces dits collaboratifs favorisent la collaboration ?

## CONCLUSION

Le dispositif de formation managériale est catégorisé comme « formation-action » puisqu'il s'agit d'expérimenter, que ce soit de façon ludique ou en échangeant entre pairs, ce qu'est le *management* d'équipe. Le Boterf (1998) la définit comme une « *modalité de formation permettant de s'approcher le plus possible de la construction des compétences. Par sa finalisation sur le traitement de problèmes ou de projets réels, elle constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire...), pour créer et mettre en œuvre des compétences* » (p. 144).

Cette formation est donc le lieu de diffusion idéale pour les bonnes pratiques et les messages stratégiques de l'entreprise. Nous y retrouvons l'importance de la connaissance de soi, le rapport à l'autre et le développement du savoir-être comme base d'une idéologie managériale dite humaniste dont Brunel & Cultiaux (2002) et Brunel (2006, 2008) nous rappellent l'euphémisation des relations de pouvoir qu'elle permet au sein même de l'entreprise. Bien que le terme de management humaniste ne soit pas prononcé, le contenu de la formation sur le développement des compétences comportementales comme levier de réussite pour soi pour l'équipe comme pour l'entreprise en est porteur. Les *feedbacks* positifs aussi sont un élément très présent où le *manager* doit faire preuve de réflexivité en acceptant les retours de ses équipes et faisant lui-même des *feedbacks* positifs à ses équipes. Il « doit » au-delà d'être *manager* devenir un *manager-coach* questionnant ses équipes afin de favoriser aussi leur développement.

A cette idéologie managériale s'ajoute aussi le nouveau modèle de *leadership* et le rapport de QVT qui sont une nouvelle prescription des bonnes façons de faire et d'être pour les *managers*. L'usage d'une même langue pour faire communauté est aussi à souligner dans cette prescription. Les anglicismes sont déjà très présents dans les échanges ainsi que les termes techniques. A cela s'ajoute une langue autour des concepts de *management* et du *leadership*. Quelles sont les intentions de l'organisation ? D'un côté les formateurs prônent la différence dans le *management* d'équipe. De l'autre le risque n'est-il pas de construire une « armée de clones » déshumanisés qui contrôleraient ses émotions, et celles des autres, même dans des situations de crise ? Pourtant toute crise ne renfermerait-elle pas un potentiel créatif si elle est discutée, élaborée pour être dépassée ?

## Chapitre 5 : *SimLead*, un Simulateur de *Leadership*

En 2009, le Directeur de l'université de l'entreprise souhaite créer un « simulateur » qui utilise la réalité virtuelle et les technologies de l'entreprise après avoir visité EDITH (simulateur utilisé par l'armée) et le *TeamLab* (sous-marin utilisé par un grand groupe hôtelier) que nous décrivons dans ce chapitre. L'intention première en adaptant l'outil de l'armée est de concevoir un jeu pour retenir et divertir les stagiaires le soir au centre de formation à Jouy-en-Josas. L'objectif est que ceux qui vivent en région parisienne restent au centre afin que ceux qui viennent de province ou de l'étranger ne se retrouvent pas en petit nombre. Le jeu étant avant tout ce que l'on nomme un jeu « multijoueurs », il est distrayant si un certain nombre de personnes joue ensemble et surtout s'il est animé par ce que l'on appelle « un maître du jeu ». Il a alors été décidé en 2010 de le rentabiliser en l'intégrant à la formation *Team 1* que nous avons décrite. Ce fut un tournant décisif dans l'usage du jeu qui est alors présenté comme un *serious game*, terme à la « mode » qui renvoie une image innovante de l'entreprise en interne comme en externe. Un certain nombre d'articles de presse est paru sur le sujet, dans cet objectif, mais aussi avec un but commercial, la prestation étant vendue à d'autres entreprises.

### 5.1 Du « *serious* » au « *game* » puis au « *serious gaming* »

#### 5.1.1 EDITH, simulateur tactique au plus près du réel

##### 5.1.1.1 Histoire de la simulation dans l'armée

Nous reprenons ici l'essentiel d'un échange que nous avons eu avec Philippe Lépinard, Capitaine dans l'armée qui a 15 ans d'expérience dans le domaine de la formation par la simulation. Il a réalisé en 2012 une thèse en sciences de gestion sur le simulateur EDITH<sup>21</sup> intitulé : « *Sociomatérialité et Systèmes d'information : Le cas de la numérisation de l'Aviation Légère de l'Armée de Terre* ». Sa thèse porte sur la Numérisation de l'Espace de Bataille (NEB) et sa problématique concerne la relation entre la NEB et les reconfigurations des activités du travail des pilotes d'hélicoptères de combat. Plus précisément, sa question de

---

<sup>21</sup> Entraîneur didactique interactif tactique hélicoptère

recherche a été la suivante : comment les usages émergents, qui sont développés actuellement par les pilotes peuvent participer à l'évolution du Système d'Information ?

La simulation dite analogique dans la formation des militaires a toujours existé. Nous pourrions citer les jeux de stratégie combinatoire abstraits qui existent depuis plus de 1200 ans comme le jeu de go en Chine, au Japon et en Corée ainsi que le jeu d'échecs en Inde (3000 ans avant notre ère). Vers la fin du XVIIIe siècle et le début du XIXe, l'amirauté britannique et l'armée prussienne s'intéressent sérieusement à l'emploi de simulation ludique pour développer de nouvelles tactiques et former leurs futurs cadres. Ainsi, en 1820, la Prusse adopte le *Kriegspiel* (ou *wargame* en anglais et jeu de guerre en français) comme outil de formation de ses officiers (Alvarez & Djouati, 2010). Les maquettes que Napoléon créait avant chaque bataille et les jeux de guerre sur plateau utilisés par les officiers pour se former à la tactique militaire étaient aussi des simulations de situations de combat. Jusqu'au développement de l'informatique, le *wargame* est le principal jeu sérieux employé par la quasi-totalité des armées du monde. D'autres simulations comme le « bac à sable »<sup>22</sup> sont encore utilisées bien qu'elles le soient moins depuis l'arrivée des simulations informatisées qui reproduisent en 3D le terrain dans un environnement virtuel. Dans le monde militaire, quel que soit l'entraînement, on fait de la simulation : en lançant des grenades au plâtre, des balles à blanc et en simulant l'ennemi (par exemple : un camion qui passe sur la route qui longe le lieu d'entraînement).

En ce qui concerne la simulation numérique, on peut identifier deux phases : les premiers simulateurs LMT (Le Matériel Téléphonique) 150 qui datent de la fin des années 80 et la simulation de grande ampleur dans l'ALAT (Aviation Légère de l'Armée de Terre) globalement simultanée avec l'arrivée d'EDITH V3 en 2008. Le simulateur LMT 150 est un simulateur de vol sans visuel qui formait les pilotes d'hélicoptère à la technique uniquement, c'est-à-dire au pilotage. Le dernier cockpit (reproduction fidèle du vrai hélicoptère Gazelle<sup>23</sup>) a été utilisé en 2010. Puis, le département « Formation et Simulation » de l'entreprise où se déroulait notre recherche crée, au début des années 2000 pour le compte de l'ALAT, la première version du simulateur EDITH (Entraîneur Didactique Interactif Tactique Hélicoptère). Ce simulateur a été un prototype qui n'est pas sorti de l'usine. Le

---

<sup>22</sup> Les simulations « bac à sable » sont une reproduction de l'espace de la future mission dans un environnement réel.

<sup>23</sup> L'hélicoptère Gazelle, équipé d'un canon de 20mm, peut assurer un appui feu au profit de troupes au sol ou la protection des hélicoptères d'attaque ou de manœuvre (Source : Ministère de la Défense).



premier simulateur EDITH utilisé par l'armée est arrivé à l'ALAT au Luc en Provence en 2001-2002. La fidélité des situations jouées par rapport aux situations réelles sur EDITH permet une formation portant principalement sur la partie de travail collaboratif, autrement dit le « travail d'équipe ». Près de 40 % des heures de vol dans l'ALAT sont dorénavant effectuées sur simulateurs.

#### 5.1.1.2 Formation à l'aérocombat avec EDITH

EDITH est une simulation dite partielle à « bas coût » (expression militaire officielle) le cockpit de l'hélicoptère n'est pas reproduit, si tel avait été le cas cela aurait coûté des milliers d'euros (Lépinard, 2014c). L'objectif n'est pas d'apprendre à piloter, mais à collaborer et coopérer « intra et inter-équipe », c'est un simulateur de résolution de problèmes qui ne recherche pas à reproduire avec un maximum de fidélité les situations réelles. Cet outil d'entraînement à la tactique militaire pour l'aérocombat est utilisé pour la formation des futurs chefs de bord, des chefs de patrouille et des commandants d'unité, autrement dit des militaires qui auront sous leur responsabilité un à dix hélicoptères. L'aérocombat est un concept de doctrine militaire français. Il se définit par l'intégration des tactiques, des missions, des modes d'action aéromobiles à la manœuvre aéroterrestre en combinaison avec les autres composantes de la « fonction contact » avec l'ennemi (infanterie et combat des blindés). EDITH sert à l'entraînement des pilotes opérationnels au 1<sup>er</sup> Régiment d'Hélicoptère de Combat (RHC) de Phalsbourg, au 3<sup>e</sup> RHC d'Étain et aux 4<sup>e</sup> RHFS (forces spéciales) et 5<sup>e</sup> RHC de Pau et à la formation des élèves de l'Ecole de l'Aviation Légère de l'Armée de Terre (EALAT) au Cannet-des-Maures.

Les paysages sont créés à partir de données géographiques réelles (modèles numériques de terrain, photographies satellites, etc.) ce qui rend les lieux réalistes. Le simulateur EDITH est équipé de six postes pouvant représenter l'ensemble des appareils opérationnels de l'ALAT. EDITH peut se jouer individuellement ou en réseau. L'immersion est favorisée par une toile blanche en arc de cercle sur laquelle est projeté le paysage. Des écrans d'ordinateur affichent les tableaux de bord des hélicoptères. Les pilotes disposent d'un *joystick* pour piloter l'hélicoptère et de casques pour communiquer entre eux.

L'image ci-dessous illustre deux simulateurs en action :



Figure 4 : EDITH

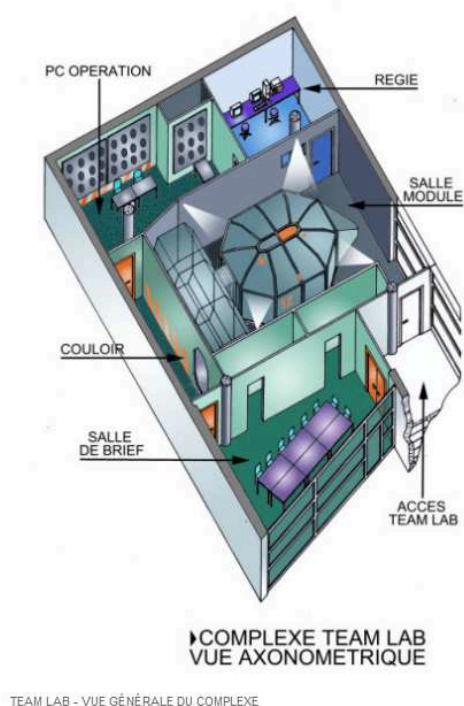
Les personnages virtuels sont dotés d'une intelligence artificielle, si l'ennemi voit l'hélicoptère, il fera feu. L'intelligence artificielle (IA) naît au milieu des années 1950 avec le développement de l'informatique et l'ambition de créer des « machines à penser », semblables dans leur fonctionnement à l'esprit humain, cette approche est critiquée. Les courants scientifiques l'étudiant n'ont pas encore donné de résultats suffisamment déterminants pour que l'on puisse qualifier une machine d'intelligente. La reproduction des capacités cognitives humaines comme la compréhension du langage, la perception des formes, l'humour, etc. ne sont qu'imparfaitement simulée (Lépinard, 2014b). L'IA dans la simulation concerne l'intégration de comportements prédéfinis rendant le moins de scènes prévisibles par les joueurs et favorisant son immersion dans le monde virtuel. Sur le site Internet du Ministère de la Défense, nous retrouvons l'appellation d'intelligence comportementale pour parler du simulateur d'EDITH.

Un instructeur anime la session. Les Anglais appellent l'instructeur « *The God view* », la vue de Dieu, ce qui en dit long sur le pouvoir dont il dispose dans le cadre de la simulation. C'est le seul à avoir « la main » sur toutes les composantes de la simulation (écoute de ce qui se dit, positionnement des hélicoptères, changement climatique...). Selon un expert de la simulation rencontrée dans l'entreprise où se déroulait notre recherche, la « God View » en simulation signifie « *que l'on a accès à toutes les informations et potentiellement, on a la possibilité de les changer. En fait, au cours de l'exercice, il peut décider que tel hélico va avoir une panne par exemple, il change la météo, là il peut décider, là il y a six gugusses, là il y en a huit et ainsi de suite des choses comme ça, ça permet de réorganiser la simulation, car on n'arrive pas à toujours coller à ce que l'on veut faire* ». À partir de 2013, les centres EDITH de

l'aviation légère de l'armée de Terre ont été reliés entre eux, permettant des entraînements tactiques en réseau entre les régiments<sup>24</sup>.

### 5.1.2 Le *TeamLab*, un outil pédagogique

Le *TeamLab* a été développé par l'université d'entreprise d'un grand groupe hôtelier. Sur le site du concepteur, nous retrouvons une présentation du *TeamLab* : « le *TeamLab*, premier simulateur au monde dédié à l'apprentissage du management, réunit des savoir-faire du monde du spectacle, du jeu et de l'entreprise. La volonté des concepteurs était d'offrir aux participants une expérience forte afin de les faire réfléchir sur leur rôle au sein d'une équipe. Inspiré directement des simulateurs des parcs d'attractions, le *TeamLab* est un outil pédagogique à part entière ». Comme le montrent les photos ci-dessous le *TeamLab* est composé de plusieurs pièces :



Vue de la salle module (intérieur sous-marin)

Figure 5 : *TeamLab*

Nous avons réalisé une visite guidée en 2013 de plus de deux heures avec le formateur qui l'anime depuis une douzaine d'années. Le formateur le présente comme un simulateur de

<sup>24</sup> Source : <http://www.defense.gouv.fr/terre/contenus-des-dossiers/dossier-simulation-operationnelle/editth-un-simulateur-tactique-pour-l-aerocombat>

sous-marin de recherche océanique (de type CNRS ou Cousteau).

Le formateur parle de simulation à taille réelle et n'utilise pas l'oxymore *serious game*, pour lui, la notion de jeu n'est pas présente. Il s'agit avant tout d'une simulation de situations de travail. Ce point de vue différent de ce que nous avons pu observer sur *SimLead* assimilé à un *serious game*, pose la question suivante : *SimLead*, est-il vraiment un jeu pour les professionnels ? Cet instrument est principalement utilisé par des équipes et/ou des *managers* pour travailler sur des cohésions d'équipe et notamment la dimension coopération intra/inter-équipe. Des thèmes managériaux comme la délégation, le *leadership* et la communication à distance peuvent être abordés. Les équipes sont constituées de 12 personnes avec des rôles bien définis, une partie de l'équipe est dans le sous-marin (salle module – Vue axonométrique du *TeamLab*), l'autre partie reste sur le bateau (pc opération – Vue axonométrique du *TeamLab*). Tous ont une combinaison orange et des casquettes de différentes couleurs afin que les rôles soient identifiés. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet « uniforme » favoriserait l'immersion, le « faire comme si ». Les équipes sont filmées et enregistrées par la « régie » (cf. figure 5) où se trouve le formateur. Des séquences des films sont diffusées lors du *débriefing* qui dure une demi-journée afin de permettre aux participants d'analyser, hors simulation, les comportements et les interactions dans l'équipe et de comprendre le fonctionnement de celle-ci. En 2013 les deux sessions programmées que nous devions observer ont été annulées, faute de participants. L'explication qui nous est donnée est que le simulateur a été vendu à la branche conseil du groupe hôtelier jusqu'en 2015. Leur méconnaissance de l'outil ne favoriserait pas sa valorisation auprès du personnel. Actuellement, quelques sessions sont à nouveau programmées.

### 5.1.3 Un simulateur détourné en *game* puis en *serious game*

Le simulateur EDITH est détourné et adapté (armement non disponible) pour se transformer en un outil ludique, un « jeu » avant de devenir *SimLead*. L'objectif de ce jeu, que l'on pourrait assimiler au jeu vidéo de simulation de conduite, était d'occuper les stagiaires à l'Université en soirée. Le simulateur EDITH, transformé en jeu, est ainsi devenu un divertissement. Le manque de participants pour un jeu multijoueurs n'a pas rendu l'outil assez attractif pour attirer et motiver les personnes. Les contraintes de rentabilité amènent les concepteurs à se poser la question de l'usage qui pouvait être fait de l'outil. Il est important de spécifier que le simulateur EDITH est vendu par le département qui l'a créé à l'université de

l'entreprise. La décision est prise d'intégrer l'outil à la formation de quatre jours pour les *managers* intitulée : « *Team Management : du manager au leader* » et de nommer les simulateurs *SimLead* : Simulateur de *Leadership*. Le simulateur est ainsi devenu un instrument de la formation au même titre que le *TeamLab*.

L'Ecole de management ayant participé à la réflexion sur la transformation du simulateur, le présente sur son site Internet comme étant « *un puissant simulateur de leadership mobilisé dans un cadre pédagogique* » dont les objectifs pédagogiques dits « *originaux* » sur la plaquette sont : « *constitution d'une équipe, répartition des rôles et des responsabilités, définition d'une stratégie, gestion du risque et du stress, apprentissage organisationnel, communication* ». Avec des actions précises à réaliser pour les atteindre : *Définition des rôles au sein de chaque hélicoptère ; Définition d'une stratégie propre à chaque équipe ; Communication avec le commandant.*

La présentation de l'outil continue sur la formation-action qu'il permet : « *plaçant les participants en situation d'apprentissage actif, SimLead enrichit la compréhension de mécanismes humains et organisationnels fondamentaux, invite à la prise de recul par rapport à ses propres pratiques en entreprise et engage la transformation des comportements. S'adressant à toute équipe de direction ou équipe projet, SimLead est également un outil puissant au service de la cohésion des équipes* ». Nous retrouvons une présentation similaire dans la plaquette de *SimLead* (cf. annexe 2) où le nom du partenaire académique figure près du nom de l'entreprise.

Les photos ci-dessous permettent d'illustrer *SimLead* :



Figure 6 : *SimLead*

La salle de *SimLead* est une petite salle sombre avec quatre hélicoptères disponibles. Au sein du jeu, chaque équipe est composée de six *managers* et répartie sur deux hélicoptères. Dans chaque hélicoptère, il y a trois *managers* qui, dans le rôle d'un pilote, d'un navigateur ou d'un chef de bord, ont pour mission de sauver des rescapés suite à des inondations dans le Var. Le pilote a pour principale mission de piloter l'hélicoptère à l'aide d'une manette de jeu couramment appelée : *joystick*. Le navigateur dirige et oriente le pilote vers les points cibles sur une carte où se trouvent les rescapés (travail préalablement réalisé en équipe). Enfin, le chef de bord a la responsabilité d'organiser et de coordonner le travail, soit uniquement au sein de l'hélicoptère, soit pour l'équipe de six personnes. Si un cadre est absent, il se peut que dans l'hélicoptère il n'y ait que deux cadres et, par conséquent, la navigation est prise en charge par le chef de bord. Un jeu de rôle supplémentaire, celui du Préfet qui dirige les opérations, est joué par l'instructeur (ancien capitaine des armées). Seuls les chefs de bord de l'équipe peuvent communiquer avec lui. Cet instrument cumule simulateur, jeux de rôle et réalité virtuelle, tout en utilisant, comme les jeux de rôle, la dynamique de groupe puisqu'il s'agit d'un jeu multijoueurs. Il nous semble que l'introduction des jeux de rôle peut instaurer de nouvelles règles liées au jeu comme « *play* » (Winnicott, 1971).

## 5.2 Les phases de la conception de *SimLead*

Nous rencontrons simultanément en 2013 à notre demande : le directeur de l'université d'entreprise puis le professeur qui a contribué à penser les scénarii de *SimLead*. La conception de *SimLead* a duré quatre à cinq ans et est réalisée en trois phases importantes. Le directeur de l'université de l'entreprise souhaite impliquer le professeur d'une grande école de management qu'il a rencontré lors de séminaires de mises en situation et de jeux de rôle (conduite de réunion, par exemple). Le directeur est lui-même diplômé de cette école. Ce professeur travaille sur la dynamique de groupe, la prise de décision, les systèmes humains complexes et l'interaction des individus entre eux. Il s'appuie sur les modèles d'Allison (1999). Allison, professeur en sciences politiques à Harvard, étudie la crise des missiles de Cuba de 1962, à partir de trois modèles : la décision rationnelle, les théories des organisations et les théories politiques de l'organisation. Son principal objectif est d'étudier les trois décisions de « crise » : l'installation des missiles, le blocus et l'enlèvement de missiles. Dans un deuxième temps, le directeur de l'université de l'entreprise rencontre l'équipe de l'entreprise qui travaille sur la formation et la simulation afin d'étudier les possibilités de détournement du simulateur tactico-opérationnel EDITH en instrument d'entraînement à la

prise de décision et au *leadership*. Enfin, le directeur de l'université se rend à l'école de l'aviation légère de l'armée de Terre (EALAT) du Luc – Le Cannet (Var) pour découvrir le simulateur EDITH en activité. L'ancien Capitaine de l'armée et instructeur sur le simulateur EDITH depuis plus d'une dizaine d'années est présent. Le directeur retient un message clé de son échange avec lui : « *ce qui se passe dans le simulateur, c'est ce qui va se passer sur le terrain* ». Cette transposition possible entre les comportements dans le monde virtuel et dans le monde réel intéresse le directeur de l'université. Suite à cette rencontre, cet instructeur est sollicité pour animer les sessions *SimLead*.

Le directeur souligne le caractère innovant de *SimLead* dont les caractéristiques sont la compétition, le « *fun* » et la réussite, ce qui fait de l'outil un instrument « *fort d'apprentissage* ». En plus du côté ludique, les qualités de *SimLead* seraient, selon lui, d'éveiller les personnes aux systèmes complexes de personnes, d'être une formation du « *faire comme si* » et de permettre aux *managers* de constater comment fonctionne une équipe. Le fonctionnement d'une équipe dans *SimLead* est inspiré du modèle du psychosociologue américain Tuckman (1965) : « *Forming — Storming — Norming — Performing* » (Formation – Tension – Normalisation – Execution). Ce modèle expose la construction de la cohésion d'un groupe restreint en quatre étapes auxquelles Tuckman ajoute en 1975 une cinquième étape « *adjourning* » :

1. *Formation (ou Forming)* : phase de création de l'équipe où il s'agit d'aller vers les autres, d'apprendre à se connaître et se positionner les uns par rapport aux autres.  
Le rôle du *leader* est essentiel pour créer une dynamique de groupe avec des personnalités différentes et un climat de confiance au sein du groupe.
2. *Tension (ou Storming)* : phase de confrontation des opinions des uns et des autres ce qui peut générer des tensions ou des altercations entre les uns et les autres. Cette étape est un tournant qui peut aboutir à l'éclatement de l'équipe si elle est mal encadrée ou au changement de *leadership* au sein du groupe. Le rôle du *leader* est de réguler les tensions et de gérer les conflits en s'affirmant tout en restant à l'écoute du groupe.
3. *Normalisation (ou Norming)* : phase de structuration de l'équipe où l'adaptation des uns aux autres, la mise en place de règles et d'un cadre permettent de développer la confiance et la productivité. Le rôle du *leader* est de mettre en place un cadre de travail partagé avec le groupe pour pouvoir travailler efficacement.

4. *Exécution (ou Performing)* : phase de réalisation du travail du groupe avec un but commun en coopérant et en travaillant de façon efficace. Le rôle du *leader* est de maintenir la motivation de son équipe pour favoriser le travail à effectuer.
5. *Dissolution (ou Adjourning)* : phase de dissolution du groupe après disparition des raisons qui l'ont créé. Le rôle du *leader* est de reconnaître les contributions de chacun et de les valoriser.

La plaquette met en avant le côté innovant et ludique de l'outil. Pour atteindre ces objectifs, des scénarii ont été développés.

## 5.3 Construction des scénarii de *SimLead*

### 5.3.1 Contribution de l'école de management

Le professeur de l'école de management, qui connaît le directeur de l'université de l'entreprise, s'est intéressé au « système de récompense » : il s'agit de « *trouver le bon niveau de contraintes et le bon niveau de liberté* ». L'une des théories très connues dans le monde des jeux vidéo sur la manière d'arriver à jouer dans cette zone entre contraintes et liberté est celle dite du « *flow* » (littéralement le « flux »). Le « *flow* » est cet état d'immersion et de concentration dans ce qu'on est en train de faire qui change le rapport subjectif au temps (Csikszentmihalyi, 1992). Afin d'atteindre cet état, il faut un équilibre entre le niveau du challenge et le niveau de capacités dont le joueur pense disposer pour le relever. Si le challenge est trop élevé, le joueur éprouve de l'anxiété, sinon de l'ennui.

Le graphique ci-dessous illustre cette corrélation :

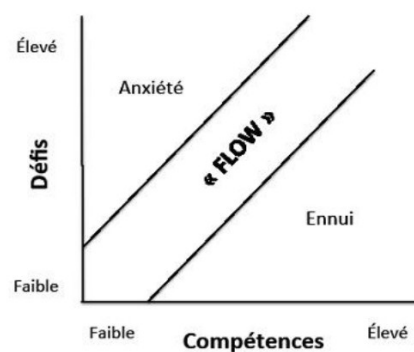


Figure 7 : Le « *flow* » selon Csikszentmihalyi

Le choix des scénarii prend deux ans, les intervenants n'étant pas d'accord sur la situation à simuler. Les interlocuteurs de l'université se représentent l'entreprise comme « *un groupe de*



guerriers » et souhaitent simuler le modèle de la Crique de Cuba avec le débarquement de la Baie des Cochons. L'opération fut un échec complet. Le DRH a refusé cette proposition sous prétexte qu'il y avait différentes stratégies de modèles militaires dans l'entreprise. Nous faisons l'hypothèse que cette assimilation à un « groupe de guerriers » peut s'expliquer par la forte présence du monde militaire et notamment du Ministère de la Défense et des Armées, qui représentent 60 % des commandes faites à l'entreprise. Les choix des scénarii renvoient à la façon dont les concepteurs se représentent le groupe, l'entreprise, mais aussi l'activité elle-même. Les scénarii se décomposent en deux exercices dans le jeu, définis conjointement par le professeur de l'école de management et les interlocuteurs de l'université. La mission principale du jeu est « de sauver des personnes suite aux inondations dans le Var », situation inspirée de faits réels. En juin 2010, l'ALAT est intervenue lors des inondations dans le département du Var (Région Provence – Alpes – Côte d'Azur).

Les objectifs des différents exercices sont :

- 1<sup>er</sup> exercice : mettre en place en équipe la stratégie de récupération des rescapés. Chaque équipe dispose d'une partie de la carte de la zone des secours afin d'y positionner les rescapés dans une phase de préparation avant le décollage.
- 2<sup>e</sup> exercice : chaque équipe va devoir, dans un contexte concurrentiel (même carte pour les deux équipes), adapter la stratégie, ajuster les rôles et travailler en équipe. L'équipe devra définir des priorités en fonction des blessures, des personnes à sauver, représentées par des points. Plus la blessure est sévère, touchant une fonction vitale, plus le nombre de points est important.

Il y a deux modèles d'hélicoptère par équipe : la Gazelle avec une capacité de récupération de deux rescapés et le Puma<sup>25</sup> avec une capacité de six. Le choix est fait de dérouler ces exercices dans un « *environnement fluctuant* », incertain, avec des changements « *ce qui rend les choses plus dynamiques* », d'après le professeur, pour coordonner l'équipe, apprendre en équipe et prendre des décisions. Cet environnement fluctuant se traduit par des changements de directions, de lieux pour déposer les rescapés, de temps et de climat. A cet environnement fluctuant s'ajoute un « *environnement turbulent* » marqué dans le deuxième exercice par la concurrence des deux équipes ce qui rend la prise de décision plus difficile. Ces environnements « *fluctuant* » et « *turbulent* » permettent d'observer l'effet du stress sur

---

<sup>25</sup> Le Puma est un hélicoptère de transport tactique (source : Ministère de la Défense)

l'efficacité de l'équipe. Un gain pour motiver les équipes est imaginé : les gagnants partent en voyage à Miami. Ce gain est bien sûr virtuel et non réel.

Le professeur de l'école de management partenaire trouve que le titre avec le « *leadership* » s'y prête mal. Une réflexion commune est menée pour définir comment le *leadership* s'exprime dans *SimLead*. Cette réflexion a abouti dernièrement par l'intégration dans la formation du modèle de *leadership* de l'entreprise présentée précédemment. Le test du jeu a eu lieu avec des personnes de cette grande école de management avant d'être intégré à la formation managériale. Nous avons souhaité rencontrer ces participants, mais cela n'a pas pu se réaliser, le professeur n'ayant pas donné suite à notre demande. Nous faisons l'hypothèse que cette école de management souhaite rester à l'écart de cette recherche qui a mis en exergue les impensés de la simulation et certainement de l'activité de travail. Le *débriefing* en effet a été mis en place suite à la demande insistante de ce professeur.

Nous souhaitons préciser que par ailleurs, les étudiants de cette grande école participent à des stages de « *leadership* et esprit d'équipe » auprès de futurs officiers de l'Armée de terre au sein d'une école militaire<sup>26</sup>. L'objectif de ces stages serait selon un Capitaine cité dans l'article « *d'apprendre à les faire adhérer à la discipline, gérer un groupe et le flot d'informations qui crée souvent l'incertitude et le stress* ».

### 5.3.2 Contribution et appropriation de l'instructeur

Nous rappelons ici que l'instructeur, ancien Capitaine des Armées et instructeur dans l'armée, anime *SimLead* en jouant le rôle du Préfet. C'est pour cela que nous parlons d'instructeur dans ce travail de recherche, et non de formateur pour qualifier l'ancien capitaine. L'instructeur étant un pilote qui dispense l'instruction en vol simulé ou réel pour de l'entraînement, la délivrance d'une licence ou d'une qualification de pilote. Son rôle ici est avant tout d'entraîner des cadres au *management* d'équipe.

La conception du jeu est différente de l'utilisation qui en est faite, nous retrouvons ici un premier écart entre le prescrit et le réel. Lors de la création des scénarii, l'idée de la grande école de commerce est d'instaurer un système de points aux individus dans le deuxième exercice pour amener les apprenants à se fixer des priorités (par exemple : aller chercher des

---

<sup>26</sup> Wall Street Journal, extrait du Focus Défense, 2002

enfants qui sont blessés ou qui ont perdu beaucoup de sang). L'instructeur a testé le jeu avec le système de points en fonction des blessures, et selon lui, la motivation des cadres dans le jeu n'était pas visible. Il a alors adapté les exercices en demandant à ses collègues de l'armée de lui fournir des vues de certaines zones afin de construire les cartes nécessaires pour chaque exercice (cf. annexe 6). Il décide de proposer un nouveau challenge : ramener le plus d'argent en attribuant un prix aux personnes à sauver. En ce qui concerne le 3<sup>e</sup> exercice où la mission est de sauver des VIP, l'ancien capitaine de l'armée nous explique qu'il s'inspire de certaines missions de sauvetage où, sur ordre du chef des armées, une personne ayant un rôle clé dans l'environnement sociopolitique et économique (ambassadeur par exemple) soit rescapée en priorité de toute autre personne. Il illustre cette explication par une expérience réelle. Ainsi les exercices deviennent les suivants :

- 1<sup>er</sup> exercice : identique à celui décrit précédemment. Il consiste à sauver le plus de monde suite aux inondations dans le Var. Chaque équipe, composée de deux hélicoptères, dispose d'une moitié de carte, les équipes travaillent alors de façon indépendante. Les cadres calculent les coordonnées où se trouvent les rescapés pour les positionner sur la carte. Un temps de préparation à la mission est accordé à chaque équipe, cependant les pilotes restent dans la salle pour apprendre à piloter. Avant le début de la mission, chaque équipe communique à l'instructeur le taux de réussite qu'elle pense atteindre. Un *feedback* est réalisé par l'instructeur.
- 2<sup>e</sup> exercice : consiste à ramener le plus d'argent, chaque rescapé rapportant une somme prédéfinie. Les équipes sont mises en compétition : la même carte leur est distribuée avec la même liste de rescapés et les sommes attribuées. Chaque équipe bénéficie là aussi d'un temps de préparation. Les gagnants, c'est-à-dire ceux qui rapportent le plus d'argent et qui consomment le moins d'essence, partent « virtuellement » à Miami.
- 3<sup>e</sup> exercice : surgit à la fin du deuxième exercice où il s'agit que les quatre hélicoptères coopèrent pour sauver 21 *VIP*<sup>27</sup>, un « *leader* » de la mission « *VIP* », coordonnant les quatre hélicoptères, est déterminé par l'instructeur. Ces trois exercices se déroulent sur quatre heures.

---

<sup>27</sup> *Very Important People*

Des règles du jeu sont instaurées notamment en terme de communication. Seul le chef de bord d'un des deux hélicoptères de l'équipe (ici, celui de la gazelle) peut communiquer avec le Préfet. Le chef de bord doit se présenter sous l'appellation équipe 1 ou équipe 2.

## CONCLUSION

La conception de l'outil permet d'interroger la perception que les concepteurs ont de l'activité de travail des cadres dans l'entreprise. Comment se la représentent-ils ? Pourquoi souhaiter entraîner les cadres dans un environnement dynamique ? Pourquoi souhaiter observer les effets du stress sur l'efficacité de l'équipe ? Les résistances de l'organisation à nos questions démontrent-elles les impensés de l'organisation ? Ou est-ce à nouveau la psychologue, femme, étrangère à ce milieu qui ne pourrait pas comprendre les enjeux ? Nos étonnements ont causé un certain embarras. Tous les concepteurs semblent s'être déresponsabilisés de la conception des scénarii.

Nous retrouvons dans tous nos échanges des références au monde militaire. Le choix de faire intervenir un ancien capitaine des armées ainsi que celui d'intégrer un simulateur de l'armée dans un dispositif de formation convoque l'histoire et la culture de l'entreprise. Que signifie cette dérive dans la conception d'un point de vue organisationnel où l'on passe d'un outil de l'armée (*serious*) à un outil ludique pour le soir (*game*) à un outil de formation ludique (*serious gaming*) ? Nous pensons ici qu'il s'agit là d'une appellation opportuniste due au succès des *serious games* et à l'effet de mode autour de ces outils. Le sérieux est maintenu à travers l'outil qui vient de l'armée. L'implicite est présent avec le commandement et l'obéissance pour favoriser la cohésion plus que la coopération.

Dans l'objectif du stage militaire au programme pour les étudiants de cette grande école de commerce nous retrouvons cette notion de « discipline », ce qui nous renvoie à Foucault (1975) comme évoqué dans la revue de littérature. Le développement des technologies induit une nouvelle forme de contrôle. Ne favoriseraient-elles pas la surveillance panoptique visant à « imposer une tâche ou une conduite à une multiplicité d'individus » (Foucault, 1975, p. 204). Dans le cadre de ce dispositif, chacun peut potentiellement observer son voisin. Le dispositif de *serious gaming* ainsi conçu, ne pourrait-il pas y être assimilé ? L'objectif étant d'amener les professionnels à adhérer à la discipline ? Ne serions-nous pas confrontés à du « dressage » ?

Troisième partie :  
Analyse des données

# Chapitre 1 : Ressources et empêchements à la créativité

Après avoir présenté le cadre de l'intervention et la méthodologie, nous présentons l'analyse des données. Il y a trois positions face aux nouvelles technologies : celle du décideur qui prescrit l'utilisation des instruments, celle de l'acteur qui agit en mettant en œuvre les instruments et enfin, celle du chercheur qui observe et analyse « ce qui se joue ». Il existe toujours un décalage entre les intentions des concepteurs et l'utilisation réelle des outils et c'est la façon dont ils sont utilisés qui leur donne une valeur pédagogique au service d'un apprentissage ou d'une formation (Rinaudo, 2011). Henriot (1969) propose comme définition provisoire du jeu, que nous reprenons comme possibles niveaux d'analyse du jeu : ce à quoi joue celui qui joue (le système de règles), ce que fait celui qui joue (le jouer) et ce qui fait que l'on joue (l'activité d'un joueur jouant). En 1989, Henriot analyse la métaphore ludique en nommant ces trois niveaux : le matériel, la structure et la pratique ludique.

Notre analyse s'est intéressée à ce qui « se joue » dans cet espace du faire « comme si ». Les professionnels osent-ils faire des choses dans le jeu et les rapatrier en situation de travail réel pour les transformer ? Dans un premier temps, l'analyse des données s'oriente vers la recherche d'une aire intermédiaire favorisée par le « *serious gaming* » et l'appréhension du jeu par le cadre. Pour reprendre l'expression utilisée par Henriot (1989), il s'agit de l'attitude ludique qui est l'attitude adoptée et qui participe à ce qu'on nomme couramment le jeu. L'une des conditions fondamentales à cette attitude ludique est le choix de jouer : on entre de son plein gré et on peut en sortir quand on le désire. Huizinga (1988) explique que le joueur entre dans le « cercle magique », dans un espace et une temporalité propre au jeu. Ceux qui rompent le « cercle magique » dans lequel s'enferment les joueurs peuvent se voir exclus. Le *serious gaming*, par son appellation même, ne constituerait-il pas une brèche dans le cercle magique ? Dans un second temps, nous analysons ce qui a pu empêcher les cadres d'entrer dans l'aire intermédiaire, qui renvoie au cercle magique, et de jouer, d'expérimenter des possibles sans crainte de la sanction. Puis, nous faisons des liens avec les situations de travail qui ont été convoquées dans les récits.

## 1.1 *SimLead*, plutôt « *game* » ou plutôt « *play* » ?

Nous pouvons distinguer le *play* et le *game* (Winnicott, 1971) ou la *paida*, semblable au *play*, et le *ludus*, semblable au *game* (Caillois, 1991). Le jeu contraint (*game* ou *ludus*) n'offre aucun espace pour la créativité et ne permet pas de véritable travail de subjectivation, tandis que le jeu « libre » (*play* ou *paida*) « prend la valeur d'une création ou d'une recreation de la subjectivité et produit une nouvelle forme de rapport à soi, à l'autre, au monde » (Roussillon, 2008 cité par Rinaudo, 2011, p. 81).

Dans le cadre de notre recherche, nous proposons d'analyser le jeu à quatre niveaux :

1/ Le simulateur d'hélicoptère régi par des règles précises et dont les concepteurs ont déjà pensé tout ce que les joueurs peuvent ou ne peuvent pas faire. Nous avons rencontré François, 38 ans, Responsable technique, qui travaille sur la simulation et les *serious games* et qui est « joueur » dans la sphère privée (jeu de plateau, jeu de rôle, etc.). Il nous explique que *SimLead* est : « cadré, c'est extrêmement cadré... là on pourrait parler de *gameplay*, mais l'un des avantages du *gameplay* est de laisser croire au joueur qu'il a de la liberté alors qu'il n'en a pas, donc là c'est pareil dans *SimLead*. On voit bien ce que l'on attend de nous, mais de base il y a très peu de liberté dès que l'on sort du territoire, on se fait rappeler à l'ordre. L'hélico n'a pas énormément de mobilité, on peut juste récupérer des gens ou pas, c'est hyper cadré et en plus même en termes d'actions intellectuelles, ce n'est pas très ouvert, c'est juste des calculs à faire très simple et manipuler une manette ce n'est pas très compliqué. Je pense que c'est très fermé, ça sert l'exercice, ça fait partie de l'intérêt pédagogique de ces trucs-là on peut mettre les gens dans un cadre bien précis pour leur apprendre ou leur demander des choses bien précises et si on leur laisse trop d'ouverture ce n'est pas dit que le message que l'on veut faire passer passe, il peut y en avoir d'autres, très sympas, mais pas forcément celui que l'on veut faire passer, là c'est en ligne avec l'objectif de ce genre de système ». La communication est aussi très cadrée techniquement puisque seuls les chefs de bord peuvent communiquer entre eux. Le pilote et le navigateur ne peuvent que communiquer au sein de leur hélicoptère.

2/ Le jeu de rôle se traduit en anglais par « *role playing* », ce qui amène à penser le jeu de rôle comme du « *playing* ». Les *managers* qui jouent un rôle de pilote, de navigateur ou de chef de bord n'avaient pas le choix des rôles jusqu'en juin 2014. Depuis les cadres peuvent tester et

choisir au sein de leur équipe qui sera le pilote. Il n'y a pas de consignes particulières pour jouer les rôles cités précédemment, les *managers* sont libres de donner libre court à leur imagination. Cependant, nous rappelons que Moreno (1965) et Goffman (1973) ont écrit sur la dimension sociale des jeux de rôle. Quelle place prend cette dimension sociale dans le cadre d'un dispositif de formation ? De quelle liberté dispose vraiment le « joueur », ici un *manager* en formation. Mais le jeu de rôle ne peut se penser de façon isolée, chaque rôle est en interaction avec les autres et donc la dimension groupale est primordiale pour penser les interactions qui y ont lieu entre les cadres. D'une façon plus générale, François nous explique que : *« les gens n'aiment pas être jugés sur des compétences qu'ils n'ont pas, et après ça dépend des autres joueurs, si on s'encourage ça passe (play), si les autres joueurs sont stressés, ça « clash », on n'est plus (au sens davantage) dans le game »*. La créativité ne serait plus une affaire personnelle, la fonction de *holding* du groupe comme levier à la créativité est soulignée.

3/ L'instructeur, ancien capitaine des armées, qui anime le simulateur et joue le rôle du Préfet, a un rôle ambivalent. Après l'avoir observé et avoir échangé avec lui, il semble que son objectif soit de mettre du jeu et de l'humour dans la simulation : *« c'est assez stressant comme ça »* puisque le jeu a été conçu pour mettre des groupes dans un environnement dynamique. Tous les *managers* le reconnaissent comme un élément clé de la simulation : *« il était très crédible, il est avenant et met en confiance très rapidement, la mayonnaise prend très vite, c'est un élément très important, il a très bien animé la chose »*. Cependant, c'est un ancien capitaine des armées donc avec une approche *« militaire et directive »* nous disent les *managers* rencontrés. Cet aspect militaire fait aussi partie de l'histoire de l'entreprise et de sa « culture » : *« il (l'instructeur) est primordial, je pense que nous avons la chance d'être tombé sur quelqu'un qui connaisse son métier puisqu'il l'a fait dans la vraie vie, il a ou il a acquis un sens de je ne dirais pas meneur d'hommes, mais un sens de la mise en commun des énergies, car lui est très énergique c'est un ancien commandant même ceux qui rentrent dans la pièce le voient et se disent « ouais c'est un ancien commandant » parce qu'il y a quand même ce petit inconscient, nous enfin les gens de l'entreprise travaillent avec l'armée et pourraient se dire « c'est l'armée c'est pas nous », mais lui le présente d'une façon, il met à l'aise il a la dose d'humour qui montre que « allez ce n'est pas l'armée tu marches ou tu crèves », il a un rôle primordial quand il fait le débriefing (ici, le feedback de l'instructeur), il a une façon positive, par contre on sent bien, il n'est pas positif avec tout le monde, mais il a*



*un rôle primordial* ». Ainsi, la présence de l'instructeur est à prendre en compte, ce n'est pas une médiation passive, il oriente la simulation et ses effets. Contribue-t-il aussi à l'acceptabilité sociale de *SimLead* ?

4/ Le temps consacré au travail et celui consacré au jeu sont socialement dissociés. « Au plaisir que prend le joueur, on oppose la peine qu'éprouve le travailleur ; à la liberté du jeu, la contrainte du travail » (Henriot, 1989, p. 194). Cette opposition amène une question qui nous semble essentielle dans les *serious gaming* : quelle est la part de « *serious* » et la part de « *gaming* » ? Le jeu renvoie à l'idée de liberté, de « marge de manœuvre », « une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle » (Caillois, 1991). Comme nous l'avons entendu d'un cadre : « *forcer des gens à jouer dans le cadre d'une formation, c'est perdre l'engagement volontaire de jouer pour se faire plaisir* ». Ainsi, dès le départ, le « *play* » serait-il empêché ? Malgré tout, certains ont réussi à mettre du « *play* » dans ce dispositif de *serious gaming*.

La formation ne peut s'analyser que dans l'ici et le maintenant, et après coup. Ainsi, nous allons questionner la créativité et aussi ses empêchements, en partant des exemples que nous avons recueillis dans le cadre des observations et des entretiens associés. Puis, nous abordons la question de ce que les cadres en ont fait après, de retour dans leur activité.

## 1.2 Observations d'une activité créatrice

### 1.2.1 Le jeu comme activité

Nous partons du postulat que l'activité porte cette dimension créatrice puisqu'il s'agit de faire face à l'imprévu par l'organisation. C'est parce que le travail du sujet n'est pas la morne répétition des consignes que le sujet se sent en activité et non pas seulement en action (Clot, 2008), qu'il se sent vivant et non une machine. C'est le réel et ses résistances qui empêchent la répétition infinie des manières de penser et des actes (Lhuillier & Roche, 2009). La mobilisation de l'intelligence « *rusée* » en situation de travail en raison d'évènements inattendus, vis-à-vis desquels il n'existe pas de procédure, permet d'inventer une solution (Molinier, 2008). Pour le dire autrement, l'acte de travail est plein de surprises et d'étonnements, tout n'étant pas prévisible à l'avance, il y a engagement et il faut y mobiliser de la ruse et de la prudence, la *phronésis* dont parle Aristote (Aubenque, 2009 ; Dejours, 1993). La *métis* étant une partie de la pensée inventive. Mendel (1998) explique que dans

l'acte l'être humain est amené à « prendre acte » d'une réalité qui résiste très déplaisamment à ses désirs, ses concepts, ses projets. Ainsi, le jeu engagerait un travail d'exploration sur les liens possibles entre nos attentes et la réalité au travers de compromis supportables entre le donné, ici la réalité bien que médiatisé et ce que le désir peut accepter pour s'inscrire dans le réel (Zaccaï-Reyners, 2006). Ce réel qui dépasse toujours la pensée que l'on peut s'en faire et qui ouvre à l'imprévu est une occasion essentielle de développement de la subjectivation (Lhuilier, 2010).

Comme nous l'avons évoqué, *SimLead* se déroule dans un environnement dynamique, les cadres ne le savent pas au démarrage du jeu et ils vont le découvrir au fur et à mesure. Lors de la préparation de la mission, l'ingénieur prend le « contrôle » de la situation et ils calculent « tout » au millimètre près, il n'y a pas de place pour les aléas. Ils calculent le temps nécessaire pour aller jusqu'à tel point pour récupérer tels rescapés, le temps nécessaire pour revenir les déposer à l'hôpital, en prenant en compte la capacité des hélicoptères (six rescapés pour le Puma et deux pour la Gazelle). Au final, ils réalisent un planning qui permet de savoir en combien de temps ils ont pu sauver tout le monde et réaliser la mission. Un cadre nous dit : *« tout ne se déroulera pas forcément comme prévu »*. Et ils vont très vite l'éprouver, dès le premier exercice. Nous avons fait part de cet étonnement à l'un d'entre eux qui nous répond : *« (rire) ça c'est du travail d'ingénieurs, qui oublient tout simplement une chose que ça ne se passe pas du tout comme la théorie le veut parce que, ça je le savais depuis le début, car j'ai l'expérience d'ici (sous-entendu l'entreprise), mais le simple fait de dire « alors je pars de A je vais à B tant de kilomètres 2,5... », oui, mais quand on va à B il y a une période de flottement, quand on est là-bas on ne les voit pas, les deux enseignements majeurs : c'est la communication et la préparation. Et dans la préparation c'est : « je sais il faut en sauver le plus alors » bah oui, mais si on oublie le principal, je pensais même qu'à un moment donné il allait couper les communications complètement, je me disais s'il coupe les com chacun aurait continué dans son truc » »*.

Face à ces imprévus incessants, nous avons observé pendant la phase de préparation du deuxième exercice, et pendant le jeu : une réorganisation du travail, plusieurs exemples de répartition du travail, une renormalisation du temps et le sentiment de décider que favorise le jeu.

### 1.2.2 Une renormalisation du temps

L'environnement dynamique dans lequel se déroule le jeu est ponctué par la pression temporelle et la contraction incessante du temps « *vous avez 45 minutes pour le premier exercice* » puis au bout de 20 minutes « *il vous reste 10 minutes* » puis 5 minutes après « *il vous reste 2 minutes* ». Les cadres ayant planifié leur mission pour 45 minutes se retrouvent avec des objectifs qu'ils ne peuvent pas atteindre. En début de mission, l'instructeur leur demande les objectifs que se fixe l'équipe pour la mission. La plupart des équipes se donnent pour objectif de sauver 85 à 100 % des rescapés. Certains sont plus prudents, ils se donnent pour objectif de réussir la mission à 65 % environ. Nous avons observé beaucoup de réactions au sein des équipes « *hein, il nous prend du temps* », mais personne n'a osé s'en référer au Préfet. Nous avons aussi observé un navigateur qui disait au chef de bord : « *dis-lui que ça ne va pas, il nous a pris 10 minutes* ». Lorsque Monsieur le Préfet demande au chef de bord s'il y a un problème, ayant entendu l'échange dans la radio, le chef de bord répond « *non pas de souci* ». Le navigateur regarde le chef de bord mécontent et lui dit : « *si, il y a un problème* ». Lors du *débriefing*, cet événement est abordé et le navigateur est toujours mécontent. Le chef de bord lui dit : « *oui j'aurais dû, mais sur le moment je me suis dit c'est comme ça* ». Ici, on ne discute pas les consignes, on se soumet à l'autorité que représente le Préfet. La soumission à l'autorité est un axe fort de cette formation et de l'entreprise qui est en discordance avec l'idéologie « humaniste » qui prône une certaine liberté, bien que dans les soubassements le pouvoir organisationnel soit présent.

Nous avons observé un seul chef de bord sur les seize sessions qui ose dire au Préfet, à l'annonce des deux minutes, restantes pour la mission : « *je ne suis pas d'accord, vous nous prenez du temps, nous avons prévu la mission pour la réaliser avec encore 15 minutes, pas 2* ». Le préfet demande « *que voulez-vous, équipe 1 ?* » et le chef de bord négocie « *plus de temps, un quart d'heure* ». Le Préfet leur accorde 10 minutes et félicite le chef de bord au moment du *feedback*. C'est la seule fois où nous avons observé une renormalisation du temps. Nous n'avons pas eu l'occasion de rediscuter avec le cadre qui occupait le poste de chef de bord en question, mais nous avons remis cette renormalisation au travail avec d'autres cadres qui nous parlaient de cette contraction du temps. Nous leur avons demandé s'ils avaient « *eu envie de contester, discuter certaines consignes* » et il en ressort : « *non je ne me suis pas posé la question, je me suis dit : on est dans le militaire, il n'y a pas de place pour la discussion* ». Lorsque nous leur avons raconté cet exemple de négociation du temps, ils

étaient très surpris « *je n'aurais pas pensé que ce soit possible* ». Nous analysons l'héritage culturel comme un empêchement à la normativité dans ce chapitre. Nous faisons référence ici au vivant selon Canguilhem (1967) qui se définit par sa normativité, c'est-à-dire sa capacité à créer des normes qui l'individualisent et qui ne le soumettent pas mécaniquement aux contraintes de son environnement. Elle suppose donc une part de créativité. Canguilhem définit lui-même la santé de la façon suivante : « Je me porte bien dans la mesure où je suis capable d'assumer la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre ces choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi ». A l'inverse, « le vivant malade est normalisé dans des conditions d'existence définies et il a perdu sa capacité normative, la capacité d'instituer d'autres normes dans d'autres conditions » (Canguilhem, 1967, p. 120). La normalisation se réduit à une norme de vie sociale unique, de référence. Ici, l'héritage culturel militaire empêche la normativité, c'est-à-dire d'instituer de nouvelles normes. Pour Veil (in Lhuillier, 2012), la vie au travail est à penser dans la tension entre normalisation et normativité, entre la capacité à s'adapter à la prescription et la possibilité de faire autrement et ainsi de trouver des marges d'individuation.

En plus de cette renormalisation du temps, nous avons observé trois autres formes d'écart au prescrit, à commencer par une situation de réorganisation du travail.

### 1.2.3 Une réorganisation du travail

#### 1.2.3.1 Un changement de rôle

Les cadres préfèrent rester dans leur rôle afin de capitaliser sur leurs acquis du premier exercice, en dehors d'une équipe où le changement de rôle a été une décision collective. Nous prenons ici à nouveau l'exemple de François qui a un rôle de pilote dans *SimLead*, nous avons observé pendant la simulation que François reste pilote, mais change d'hélicoptère. François est familier avec les situations de jeux puisqu'il est aussi « joueur » (ou « *gamer* » pour les adeptes) dans la sphère privée. Il se dit lui-même « gros joueur » et, par ailleurs, il travaille dans le département recherche et développement de l'entreprise sur la simulation, autant de facteurs qui facilitent son approche de *SimLead*. François transfère son expérience dans une activité à une autre activité : « *moi je suis un gros joueur par ailleurs donc je n'ai pas du tout le côté étonné par le système. Déjà de métier je fais de la simulation donc c'est un truc que je connais bien et à titre personnel je joue beaucoup et sur des jeux de plateau, des jeux de rôle, des jeux vidéo donc ce n'est pas un univers dans lequel j'aurais été extrêmement fasciné par*

défaut ». L'effet de surprise, de fascination serait-il un frein à la renormalisation ? Nous pouvons en faire l'hypothèse si nous nous appuyons sur les propos de François. Lors de notre entretien, il nous dit que pendant le jeu « *nous avons développé des trucs malins...* ». A notre question « *avez-vous des exemples de ces trucs malins ?* », il nous explique qu'ils ont échangé les rôles au moment du deuxième exercice, qui nous le rappelle se déroule dans un environnement compétitif dont l'objectif est de ramener le plus d'argent (chaque rescapé a un prix) : « *alors en fait quand on a commencé la première partie, moi j'étais pilote sur le premier hélico [...] et en fait le pilote sur le gros hélico qui transporte le plus de gens (Puma, capacité de 6 personnes) n'était vraiment pas très doué donc moi comme je joue souvent ce n'était pas le truc sur lequel j'étais mal à l'aise et du coup on a spontanément échanger les rôles en disant autant que le meilleur pilote entre guillemets soit sur l'hélico qui rapporte le plus et après en terme de stratégie de transport on a décidé de mettre en avant ça et de foncer sur le plus rentable de suite donc on a vraiment planifié une stratégie sur les points forts de l'équipe...* ». La coopération, différente de la coordination, s'appuie sur les points forts de chacun, autrement dit sur les singularités de chacun, c'est ce qui différencie la coopération de la cohésion. La coopération implique l'usage synergétique des différences de chacun. La créativité est mise au service de l'efficacité et de la performance que génère la compétitivité entre les équipes.

Il s'agit de la seule situation de changement de rôle que nous avons observé pendant toute l'intervention et les 16 sessions *SimLead* observées. Les *managers* en rentrant dans la salle *SimLead* s'installent et leur place détermine leur rôle. Certains transposent ce « non-choix » au monde de l'entreprise : « *quand on arrive, on ne choisit pas notre place et on choisit le rôle que l'on nous donne et c'est un peu comme ça dans le monde de l'entreprise où finalement il y a certaines personnes qui se retrouvent dans un rôle et ça leur va très bien et d'autres qui sont frustrées, car on leur donne un rôle et ils aimeraient en avoir un autre* ». Lorsqu'il leur est proposé de changer de rôle lors du deuxième exercice, les *managers* refusent et nous expliquent, pour ceux que nous rencontrons, qu'ils préfèrent « *capitaliser* » sur leurs acquis pour le deuxième exercice. Les cadres favorisent la sécurité, l'attitude ludique ne semble pas présente. L'environnement dynamique ainsi que la découverte des uns et des autres seraient-ils source d'insécurité ? L'insécurité serait-elle un frein à la créativité ? Nous avons évoqué dans la revue de littérature que le sujet a besoin de se sentir dans un environnement « suffisamment bon » au sein du groupe, c'est-à-dire contenant et soutenant, pour pouvoir jouer avec l'outil et y mettre du « *play* ». Selon François : « *il y a une*

*dimension play dans l'interaction, etc. pour le coup ça dépend vraiment des groupes, ça dépend des personnes avec qui on joue, etc. après les personnes qui ont l'habitude de jouer, et de se mettre dans ce genre de situation, ils seront plus à l'aise, et seront plus dans du play, et tourneront autour des règles, etc. par contre si on est avec des gens qui ont l'habitude de suivre des règles, s'ils vont rentrer dans le game, et justement la discussion que l'on a eue, on était dans le play, on était à se challenger un peu, il y avait un côté ludique à essayer de trouver la bonne stratégie, etc. je ne vais pas dire renverser les règles, mais changer les rôles, et c'est déjà « out of the box », même si ce n'est pas très original, mais je serais curieux de savoir si les autres s'étaient même posé la question de changer de rôle, ça ne semble pas très évident que ça parce que l'on m'a dit il faut faire, je fais ça et puis voilà... du coup ça doit dépendre pas mal des personnalités... dans le playing il y a beaucoup d'exploration de tourner autour des règles ».* Nous supposons qu'en jouant, François et ses coéquipiers n'ont plus perçu la réalité comme une contrainte, elle a été remodelée en fonction de leurs besoins internes. Le jeu est devenu une activité qui a favorisé un déplacement dans ce que Winnicott (1971) nomme l'aire intermédiaire : « le sujet concrétise par le jeu, et donc par l'imaginaire, ce qu'il ne réalise pas dans le « monde réel » » (Brunet & Riff, 2010, p.28). Dans le monde réel, changer de rôle pour des *managers* n'est pas forcément aisé. Lors du discours d'un formateur sur « *mettre la bonne personne à la bonne place en fonction du talent* », un *manager* est intervenu en disant « *nous avons tous un rôle et on nous dit bien qu'il est important de ne pas en sortir* ». Ce qui est intéressant ici c'est la capacité à jouer avec les règles que souligne François. Nous supposons que la familiarité que François a développée avec les situations de jeux l'amène à appréhender le jeu autrement. Il n'apporte pas forcément de transformations sur cet aspect dans son activité, mais nous pouvons aussi supposer qu'il a déjà cette capacité à contourner les règles de par sa vie de « *joueur par ailleurs* ». Curie (2000) et Almudever (2007) s'intéressent aux intrications travail/hors-travail, considérant que la compréhension de ce qui se passe dans le hors-travail n'est pas sans effet sur le travail. Cependant, un autre aspect a marqué cette réorganisation du travail qui l'amène à réaménager ses réunions dans son activité.

#### 1.2.3.2 Le rôle de l'équipe

François nous raconte un « *autre truc malin* » qu'ils ont développé, toujours dans le cadre de ce deuxième exercice avec le changement de rôle : une stratégie adaptative avec des personnalités différentes dans l'équipe : « *et un autre truc est que l'on avait tout planifié en termes de caps pour le pilote et on a gardé ça en y ajoutant des points d'étape, une stratégie*

*adaptative, c'est-à-dire que l'on avait prévu des alternatives si, arrivé au point, les autres étaient passés avant nous, après on n'avait pas prévu tout ce qu'il allait se passer il y a pas mal de rebondissements, mais au moins sur la planif on a été assez malin et c'est aussi parce que l'on s'est écouté, et typiquement mon chef de bord T est quelqu'un d'assez effacé, donc il ne parle pas forcément, donc on a essayé de lui dire : « ton truc là c'est pas mal est-ce que tu ne pourrais pas le refaire de façon plus sophistiquée », et il y avait JP qui est plutôt un mec expansif qui parle beaucoup qui du coup lui a laissé un peu la parole, mais c'est JP qui proposait les modifications de stratégies. Ça, c'était positif au niveau du jeu de voir que des gens qui ne sont, comment dire, pas forcément compatibles en termes d'humeur, de comportements peuvent arriver à s'entendre même sous pression... ». La coopération implique de réparer les contributions singulières à la poursuite d'un but commun.*

Suite au premier exercice, l'équipe a su tirer une expérience fondamentale : *« le jeu ne se déroule pas comme prévu donc cela ne sert à rien de trop planifier les choses »* et l'environnement compétitif amène à repenser la stratégie : *« le côté compétition, clairement c'était le fait que le challenge fait que ça va être plus dur il faut être plus efficace et du coup ça a amené à mettre à plat les préjugés que l'on avait eus en première phase, clairement on est resté dans nos modes de fonctionnement et avec un côté pas très engagé, chacun fonctionne bien dans sa zone de confort et puis en plus il y a eu des déboires et on a essayé de mettre à plat ce qui marchait ou ne marchait pas et puis de pointer les éléments que l'on pouvait améliorer, donc la pression même si je n'aime pas ça, la compétition n'est pas le bon moyen pour faire du management, mais ça nous a amené à nous remettre en cause, c'est plutôt positif... de voir que la communication a une influence énorme sur le management et que de régler des problèmes de communication ça règle pas mal de problèmes en tout cas c'est au cœur de l'équipe »*. L'équipe a donc cherché la meilleure façon de faire en prenant en compte l'expérience du premier exercice et en s'engageant dans la transformation des changements nécessaires. Belbin (2006) explique que *« dans chaque équipe, certains individus endossent des fonctions précises. L'équilibre entre les différents rôles exerce un effet prépondérant sur l'efficacité de l'équipe »* (p.45). Nous nous sommes demandé si nous n'étions pas là face à un exemple d'approche transitionnelle du travail bien qu'éphémère puisque l'équipe s'est construite le temps d'un jeu. L'équipe aurait favorisé l'émergence des idées, même des plus discrets, pour favoriser l'invention de la manière de faire la plus appropriée au contexte. L'équipe a su instaurer un espace propice à l'expression de chaque membre, le résultat étant secondaire. Le pôle homomorphique (contrairement au pôle

isomorphe), suppose une différenciation entre l'appareil psychique groupal et l'appareil psychique individuel. Ce pôle a peut-être laissé la possibilité à chaque individu d'exister en dehors du groupe (Kaës, 1980) en favorisant la mobilité des places et des rôles et une hiérarchisation des buts et des objectifs. « Cette individuation, opposée à la fusion, à la cohésion militaire, permet de faire l'expérience de relations et d'actions nouvelles, de construire des représentations ouvertes, de s'approprier activement de nouveaux secteurs de la réalité, d'établir des échanges, par l'intermédiaire du groupe, entre les systèmes personnels et les systèmes sociaux [...] L'appareil psychogroupal ménage alors des espaces libres, où peut surgir la parole personnelle » (p. 67). Nous retrouvons, nous semble-t-il, la dépendance tout de même à un « leader ». Il semblerait que « JP qui est plutôt un mec expansif qui parle beaucoup » ait pris les « rênes ». Vroom et Yetton (1973) explique dans leur modèle de décisions qu'une possibilité pour le leader dans sa prise de décision est d'être dans un mode consultatif avec l'équipe, c'est-à-dire de partager le problème avec ses subordonnés réunis en groupe, le leader les invite à produire ensemble des solutions et s'efforce de parvenir à un consensus sur une solution qu'il accepte et met en œuvre avec l'équipe. Ce processus de différenciation, s'appuyant sur les savoir-faire de chaque membre du groupe, a-t-il été favorisé par l'approche transitionnelle où la parole de chacun a été entendue ?

François nous dit que JP fait participer chaque membre de l'équipe et donne la parole à chacun, c'est d'ailleurs la transformation majeure que François a mise en place suite à *SimLead*. Nous retraçons ici notre échange sur le sujet : « ouais dans les trucs malins c'est aussi faire parler les gens qui ne parlent pas, donc ça j'en ai aussi dans l'équipe entre les gens qui sont extravertis et ceux qui sont plus discrets, je ne faisais pas ce lien-là et en même temps plusieurs fois pendant *SimLead* il y a ceux qui parlent plus et ceux qui parlent moins, et donner la parole à ceux qui parlent moins ça m'a marqué suffisamment pour que maintenant je le fasse, maintenant dans les réunions que j'anime, quand je vois que certains ne prennent pas la parole, je leur donne, je laisse d'abord s'exprimer ceux qui aiment bien prendre la parole puis je vais chercher les autres c'est un truc que je ne faisais vraiment pas ». François explique : « je leur dis « alors qu'est-ce que tu en penses ? » c'est positif puisque des gens qui étaient moins engagés se retrouvent plus engagés et moins en retrait ». François a mis en application dans le réel ce qui dans le virtuel l'a marqué.

François nous autorise à observer une réunion de revue de travail (méthode Agile) de deux heures où chaque membre de l'équipe (huit personnes, deux membres étaient en congé)



présente à tour de rôle, avec une démonstration sur écran d'ordinateur à l'appui, ce qu'il a fait pendant la durée du « *Sprint* ». Chaque individu présente l'avancée de son travail. A la fin de la réunion, François a fait un tour de table sur les difficultés rencontrées par chacun en amenant deux personnes silencieuses à s'exprimer. Nous apprenons après la réunion qu'il s'agit de deux stagiaires. Ce qui a été exprimé, c'est avant tout la difficulté de coopérer avec une autre équipe sur un même projet et du coup la difficulté à obtenir des informations. La solution proposée par les membres de l'équipe, et validée par François est de mettre en place un système d'animateur qui coordonne le travail entre les deux équipes. François a transposé dans la réalité ce qu'il a éprouvé dans l'espace du jeu. L'apprentissage par le faire est d'abord un apprentissage par le corps, c'est-à-dire par l'éprouvé (Jobert, 1986). Le fait qu'une personne lui ait donné la parole, lui-même, plutôt d'une nature discrète (c'est ainsi qu'il se décrit), l'a encouragé à le faire au sein de son équipe. Nous avons revu François un an après, et il perpétue ce changement. Nous avons observé trois autres situations de réorganisation du travail cette fois centrée sur la répartition des tâches.

## 1.2.4 La répartition des tâches

### 1.2.4.1 La délégation de la communication

Nous précisons à nouveau, que dans le cadre de l'exercice des règles de communication sont données au démarrage par l'instructeur : « *seuls les chefs de bord des Gazelle communiquent avec moi, et je ne connais que l'équipe 1 et l'équipe 2* ». Ce qui implique que les chefs de bord des Gazelle se retrouvent chefs de bord de l'équipe 1 ou 2 (l'instructeur définit qui est équipe 1 et équipe 2). Au cours de l'exercice le chef de bord de chaque équipe se retrouve à communiquer avec le navigateur et le pilote de son hélicoptère et le chef de bord de l'autre hélicoptère, ici le Puma. Il doit transmettre au Préfet, ici l'instructeur, le nombre de rescapés montés à bord de la Gazelle et du Puma ainsi que le lieu où ils ont été récupérés. Puis, une fois au lieu de dépôt des rescapés, ici l'hôpital, le chef de bord de l'équipe doit en informer à nouveau le Préfet. Dans cet environnement dynamique, très vite les nombreuses communications deviennent « *insupportables* » : les chefs de bord des deux équipes, en plus des communications au sein de l'équipe, s'entendent entre eux (c'est-à-dire, entre équipes concurrentes). Ils entendent les communications de chacun avec le Préfet : nombre de rescapés, zone de secours et dépôt à l'hôpital. Cette communication est source de tension pour les chefs de bord et peut-être source d'erreur : oublie d'informer du nombre de rescapés récupérés et ainsi perte de points pour l'équipe. Nous avons observé à chaque session une des

deux équipes déléguer la communication. Le chef de bord de l'équipe donc de la Gazelle déléguait au chef de bord de l'autre hélicoptère, donc du Puma, la communication concernant la mission de sauvetage. Chaque chef de bord dans les deux hélicoptères de l'équipe pouvait ainsi communiquer directement avec le Préfet libérant ainsi le chef de bord de l'équipe de la charge voire surcharge de communication dans certaines situations. Parfois, cette décision est prise en cours de jeu, parfois dans la phase de préparation de la mission suivante. Les cadres expliquent que cette sur-communication est une telle « *source de stress* » qu'ils l'ont déléguée afin de pouvoir continuer à se concentrer sur le travail au sein de leur hélicoptère. La délégation concerne, une équipe sur deux, c'est-à-dire 16 équipes sur les 32 observés. Ceux qui ne l'ont pas fait ne pensaient pas que cela soit possible puisque « *l'ordre* » venait du Préfet. Nous avons observé deux chefs de bord refuser la délégation prétextant « *tout va bien, ça me permet de suivre le travail de l'équipe* ». Bavelas (1950) et Leavitt (1951) montrent que dans les réseaux en chaîne et centralisés, ce qui est le cas de ce *serious gaming*, ne pas transmettre l'information permet de garder le pouvoir. Les chefs de bord des Gazelle, qui ne déléguaient pas la communication directe avec le Préfet malgré la tension que cela peut représenter, préservent ainsi leur statut de « *chef de bord de l'équipe* » puisque c'est la seule tâche qui les différencie des autres chefs de bords (c'est-à-dire, ceux des Puma).

Une autre forme d'écart au prescrit concerne deux situations de répartition de la charge de travail. Dans l'équipe de François la créativité a émergé au moment de la délibération et les décisions ont été prises en commun. Ici, nous avons observé une situation où la réorganisation s'est faite en pleine action.

#### 1.2.4.2 Un chef indisponible

Dans la situation de Thomas, la répartition des tâches s'est réalisée suite à l'indisponibilité du chef de bord de donner les directives : « *à un moment donné, j'ai eu mon chef de bord qui a été débordé par les activités qu'il avait à faire, parce qu'il fallait qu'il transmette au Préfet la partie de l'appareil, plus de l'autre appareil, et il n'a pas pu assumer tout le job en temps réel, et je me suis surpris, c'est le cas, à reprendre une partie du travail qui lui était alloué pour continuer la mission et arriver à assumer la mission, donc cette partie-là de voir que dans certaines situations ça permet d'apprendre et dire OK « lui il est dans le rouge, on y va on prend le relais, le temps qu'il s'en remette et il reprendra les rênes dès qu'il aura posé », n'ayant pas l'info pour prendre la décision, j'ai pris la carte et je suis allé chercher la cible*

*la plus proche, comme ça je me suis dit si ce n'est pas ce qu'il fallait faire je ne suis pas loin, et je ramasse des personnes, et je lui ai dit : « voilà j'ai pris cette décision on est à peu près à mi-chemin entre le point où j'étais en stationnaire et le point où j'ai décidé d'aller tu me dis si je dois continuer ou prendre une autre destination ». Thomas a vécu ce moment-là de façon : « un peu frustré au départ de ne pas avoir les ordres du chef de bord, ça a duré quelques instants, mais c'était le fait de rester dans l'incertitude, mais c'est vrai que c'est un moment de solitude, plus de chef, plus de guide, j'ai besoin d'avoir une direction, un but, un objectif ». Lors du débriefing cet événement a été abordé et le chef de bord a pu s'expliquer. Thomas précise : « il avait des tâches à faire, il avait hiérarchisé ses tâches, le temps est ce qu'il est, donc il fallait faire toutes ses tâches, et je ne sais pas s'il a tenu compte de l'un ou l'autre, est-ce qu'il a pu sentir que moi j'étais dans le désarroi ? ou est-ce que l'autre équipe était prête à entendre ? il avait un choix à faire il y a deux mecs aux carreaux et lequel je fais partir en premier ? [...] il l'a (sous-entendu le choix) fait intrinsèquement puisqu'il a continué le reporting du premier à ce moment-là, l'équipe adverse avait déposé son reporting, donc je ne le savais pas j'étais dépendant de lui, et je ne sais pas s'il a senti que j'étais à l'abandon [...] c'était mon guide, mon chef de bord, je suivais ce qu'il me disait et n'ayant pas l'info, j'ai été calife à la place du calife j'en avais pas le droit, je pense que j'aurais été au bataillon disciplinaire dans la vraie vie, je prends la décision à la place du chef ».*

Thomas retient cette expérience pour sa vie professionnelle « *la partie où le chef est défaillant, ça en tant que manager il n'y a pas de raison que ça ne m'arrive plus, que quelqu'un doive prendre des décisions et qu'il ne sait pas où aller ou quand on n'a pas été clair bah ils (sous-entendu les membres de l'équipe) font ce qu'ils peuvent* ». Thomas admet, après cette expérience que la défaillance éventuelle de son chef ou la sienne puisse arriver dans le réel. Nous trouvons cette expérience intéressante puisque Thomas s'est surpris dans le jeu, mais il a aussi exprimé, avec des termes militaires, sa crainte de la sanction : « *j'aurais été au bataillon disciplinaire dans la vraie vie* ». Nous supposons que le langage militaire est favorisé par la similitude de vocabulaire faisant référence à l'armée entre la culture d'entreprise et le dispositif de *serious gaming*. Thomas accepte que cette situation puisse se présenter à nouveau et « *de prendre le risque de se tromper* ».

L'expérience ludique se caractérise par le fait que les actions et les événements ne sont pas sanctionnés par la réalité (Zaccaï-Reyners, 2006). Le jeu aurait-il permis ce déplacement dans

un contexte nouveau pour penser l'activité ? Nous faisons l'hypothèse que l'échange qui s'en est suivi avec le chef de bord de l'hélicoptère, qui a expliqué à Thomas qu'il avait priorisé ses tâches, sans forcément parler de désobéissance, encourage Thomas à garder cette expérience comme exemple à suivre en cas de défaillance du chef. Lhuilier (2014) définit l'équipe comme une entité au sein de laquelle l'expression des difficultés, de l'entraide et de la suppléance d'un membre défaillant est possible. Nous avons observé une autre situation de suppléance d'un membre défaillant.

#### 1.2.4.3 Un coéquipier sous pression

Nous avons observé une situation de répartition des tâches dans un moment où un des coéquipiers était en difficulté. Dans l'hélicoptère, deux personnes sont présentes au lieu de trois, suite à l'absence d'un cadre dans la formation. Grégoire, chef de bord de l'hélicoptère et naviguant, et Jean, 52 ans, Responsable équipe développement, pilote dans *SimLead*. Ils se sont tous deux portés volontaires et ont été rencontrés individuellement dans le cadre des entretiens. Grégoire, 42 ans, Responsable activité logicielle, a été désigné pour la troisième partie « mission VIP » comme « leader » des deux équipes, soit des quatre hélicoptères. Jean qui l'a suppléé nous dit lors de l'entretien individuel : « *Monsieur le Préfet avait remarqué que mon binôme (Grégoire) était quelqu'un de stressé et quand il l'a nommé leader de tout le monde, il m'a dit « ce n'est pas possible, je ne vais pas m'en sortir », et puis là je me suis rendu compte que moi j'avais toujours besoin de lui pour la navigation, mais je me suis dit que si je ne faisais pas quelque chose il allait exploser, ça m'est venu naturellement, avec le recul je sais que c'est ce qu'il fallait faire, c'est ce que m'a dit aussi comment... celui qui commande le jeu, Monsieur le Préfet, je lui ai dit « je m'occupe de la navigation, je connais ma mission, et toi tu t'occupes des communications avec les autres » et là j'ai senti qu'il a pu se relâcher et reprendre ses esprits* ». Jean évoque une expérience passée pour nous expliquer qu'il n'a pas été perturbé par cette situation : « *alors ouais pendant les cinq ans que j'ai passés ici avec la DGA j'ai eu un manager, comment dire ? Stressant ! Donc j'ai appris à gérer ce genre de personnalité et ce genre de situation, où on est tiraillé dans tous les sens, donc j'ai appris à faire, moi ma ligne de conduite alors... me retrouver dans une situation comme ça, je ne me suis pas senti dépaycé* ». La familiarité de la situation dans *SimLead* renvoie à l'expérience professionnelle de chef de projet de Jean qui, nous pouvons le supposer, a été une ressource pour appréhender l'environnement dynamique de *SimLead* : « *bah moi par rapport à ma situation de chef de projet au démarrage du projet on a un cahier de charges avec ce que l'on doit faire, on fait un planning, on constitue une équipe c'était*

*assez semblable et puis à un moment donné l'objectif du projet change parce qu'il y a un nouveau client et il y a plein de nouvelles requêtes qu'il va falloir prendre en compte, on rétablit un planning, on se reconfigure, voilà tout ça nous ramène à des situations que l'on a vécues dans le jeu et que l'on vit d'un point de vue professionnel ». Grégoire dit de son pilote « mon pilote je l'ai trouvé très calme, très stoïque voilà je ne sais pas ce qu'il en a ressenti et ce qu'il a pu en éprouver ». Le vécu de Grégoire est différent « je me suis vu vraiment comment je fonctionne sous pression » et il l'a vécu « plus comme un exercice individuel que collectif, et donc au niveau individuel où ça a mis en exergue certaines choses me concernant et c'est bien » et il donne pour exemple de ces « choses » : « le fait que sous la montée en pression je ne suis pas forcément à l'aise et que je deviens directif, sous une trop grande pression je perds confiance, donc je préfère faire les choses comme ça je suis sûr qu'elles sont faites comme je veux, qu'elles soient faites, pas forcément bien faites, mais comme j'attends qu'elles soient faites, mais en même temps, ça permet de révéler qu'un de mes points forts est la communication, une façon de communiquer et de faire passer des messages de façon claire même si je suis très verbeux... j'ai une propension à faire passer des choses, avant mon coaching je n'aurais pas dit certaines choses, mais là je n'ai pas hésité : « je me suis senti en danger » parce qu'il y avait l'équipe derrière, il ne faut pas qu'une faille personnelle mette l'équipe en difficulté, donc voilà, donc ça, c'est positif... voilà ce que je retiens, la communication, le partage, la confiance, c'est important... ». Ici, le serious gaming est vécu comme un exercice et non un jeu.*

Grégoire a retrouvé son comportement dans une situation de stress, il est *coaché* pour progresser sur « cette faille » nous dit-il. Ce qu'il retient du jeu, c'est plutôt l'aspect individuel que collectif : le fait d'avoir su demander de l'aide et d'en avoir obtenu. Cependant, il nous semble que c'est aussi le collectif qui lui a permis de surmonter cette difficulté individuelle. Cet exemple met en exergue le fait que face à une même situation, chacun réagit singulièrement et illustre que ce qui se passe dans le monde virtuel est bien réel pour celui qui l'expérimente.

### 1.2.5 Le sentiment de décider

Le jeu est un monde d'illusion, ce qui confère une grande importance à la décision prise (Brougère, 2007) qui permet un travail sur l'imaginaire (Obin, 1980, Patin, 2005). Le jeu n'est pas l'expression ultime de la liberté, il est un dispositif social dans un cadre particulier

qui construit un espace de décision : « ce qui importe c'est le sentiment de décider » (Brougère, 2007, p.90). Le fait, dans le jeu, d'avoir pris des décisions renforce l'image de soi, la confiance en soi. Ainsi nous avons entendu *« ça m'a donné de la confiance en moi, sur un certain nombre de critères sur la résistance au stress, sur ma capacité à diriger une équipe »*.

Nous prenons l'exemple de Christian, 58.5 ans, Responsable performance fournisseurs et chef de bord dans *SimLead*. Christian est selon ses propos « autodidacte », il a bénéficié du dispositif « passage-cadre »<sup>28</sup>. Christian a provoqué un changement majeur dans sa vie professionnelle à la suite de *SimLead*. Le jeu, loin d'être un objet omnipotent, a été l'aboutissement d'un processus. Nous le rencontrons un mois après et il a changé de poste. Suite au jeu, il s'est dit *« il faut que je prenne mon destin en main et que je provoque un changement, c'est ce que j'ai fait »*. Il nous parle de *« prise de confiance »*. Nous le questionnons sur ce sujet et il argumente : *« les personnes avec qui j'étais dans SimLead étaient des personnes qui avaient un plus haut niveau que moi j'ai pris des décisions on m'a fait confiance, la manière de m'exprimer, de passer des informations était bonne, et ils m'ont dit « lâche-toi » les formateurs m'ont aidé aussi, ces deux super formateurs, ça m'a énormément aidé dans la démarche, j'ai osé poser des questions, mes problèmes et on m'a fait comprendre que même si j'étais bien noté on pourrait me mettre sur la touche donc ça m'a permis de prendre mon destin en mains »*. Nous retrouvons ici l'un des enjeux majeurs de l'entreprise : l'évaluation, et avec elle la crainte d'être mis à l'écart : *« sur la touche »*. Nous lui demandons en quoi l'outil l'a aidé, et il répond *« je l'ai fait avec d'autres personnes de l'entreprise que je ne connaissais pas et je me suis aperçu que dans le poste où j'étais où il fallait que je donne des directions, que je prenne des initiatives toutes les initiatives que j'ai prises ont été bonnes, bon je me suis dit « je peux continuer, je suis bien perçu, j'ai eu un bon retour » ça m'a conforté dans ma pensée et dans la vision qu'ont les gens de moi derrière... ça m'a donné entière confiance pour provoquer le changement et c'était important, car je me posais pas mal de questions, j'hésitais »*. Christian est chef de bord dans le jeu et les décisions prises notamment sur la coordination et la priorisation des tâches ont été reconnues par les autres cadres, tous d'un niveau de responsabilité (LR) supérieur à celui de Christian.

---

<sup>28</sup> Ce dispositif de formation et d'accompagnement dédié à l'évolution professionnelle des techniciens en entreprise permet de valider un passage-cadre lorsque le technicien n'a pas le diplôme requis (niveau I ou II) pour l'emploi ciblé. Dans l'entreprise, ce dispositif de formation se déroule sur 1 an.

En ayant l'impression d'avoir la liberté de décider, Christian a eu l'impression de contrôler le monde qui se présente à lui alors que le monde réel peut lui sembler plus compliqué (Rinaudo, 2011). Cette impression de « toute puissance », ressentie dans le jeu, au sens winnicottien (1971) du terme, renforce le « je ». La personnalisation aurait-elle ainsi à voir avec la création (Almudever, 2007) ? Avec autrui, avec l'élaboration, avec de nouveaux projets et de nouveaux buts (Almudever & al., 2012) ? Ces décisions, bien que virtuelles, ont eu des conséquences sur le comportement réel. Christian a eu le sentiment de prendre les bonnes décisions dans le jeu et ces décisions ont été portées par un environnement contenant et soutenant. Nous avons revu Christian un an après notre première rencontre, il est toujours satisfait du changement qu'il a provoqué. Au cours de ce deuxième entretien, nous avons échangé autour du processus qu'il avait enclenché et dont *SimLead* a été la dernière étape d'une décision qui était déjà en cours : changer de poste. Il s'avère que Christian aujourd'hui ne fait plus de management dans son poste, mais a une fonction d'expert. Il explique que ce n'est pas le management qui le gêne, mais c'était son supérieur hiérarchique qui a repris lui-même le management de l'équipe. Y a-t-il des enjeux implicites dans ce changement de poste qui n'auraient pas été révélés ? Une hypothèse pourrait être que dans un milieu où la parole n'est pas libre, le fait de dire les choses a dérangé. Aurait-il été mis « sur la touche » ?

Nous avons expliqué que le jeu était une médiation, un langage qui dévoile les strates les plus profondes de la société, ici un environnement militaire. L'Armée fut longtemps surnommée « la Grande Muette ». Le rire et l'humour seraient-ils une autre médiation pour dire ce qui ne peut pas s'exprimer autrement quand le silence fait partie de la prescription ?

### 1.2.6 Le rire pour « jouer avec » l'activité

Le jeu a convoqué des émotions et une des réactions a été le rire. Le jeu et le rire ont en commun le plaisir ainsi que le moyen de défense qu'ils procurent. Un moyen de défense contre les angoisses, la peur, la colère, la pression, l'insécurité, la tristesse et autres émotions qui ont toutes leur place dans le monde du travail. C'est pour cette raison qu'il nous semble essentiel de les aborder, tant au niveau des retranscriptions que dans leur analyse. Occulter le rire et les rires de notre analyse serait dénaturer les propos rapportés, le rire permet aux individus d'exprimer parfois « publiquement » leur pensée (Brunet & Riff, 2010).

Un cadre nous dit : « *oui c'est très ludique, la formation est très ludique, c'est-à-dire c'était une parenthèse dans la pression qu'il y avait au niveau du boulot, et tel qu'est menée la*

*formation, c'est très intéressant* ». Le jeu amène une régression dans cette formation qui est vécue comme un moment de détente « *c'est la récré* », une « *colonie de vacances* » ou encore « *on s'est bien amusé on est des grands enfants (rire)* » ; « *ça nous fait remonter à notre enfance jeu vidéo, voiture dans ce cas-là* » ; « *j'étais comme un gosse devant un jeu* » et « *il y a une partie de cours, mais toujours agrémentée par des jeux, étant très joueur, un peu gamin, un peu enfantin parfois et très basé sur l'humour, c'est vrai que c'était sympa, franchement il y avait une bonne ambiance, c'était agréable, et SimLead clairement on est des grands enfants quand même, il y a des hélicoptères, on joue, on joue un rôle, j'aime bien les jeux de rôle et tout ça, j'en fais de temps en temps, j'ai vécu ça quand j'ai fait mon service militaire, au début vous vous dites « mais qu'est-ce que je fais là », et puis après vous prenez ça comme un jeu, vous avez une arme et vous jouez avec vos copains avec son pistolet aux cowboys et aux Indiens, là on n'en était pas à ce niveau-là, mais c'est très ludique, je ne l'ai pas vécu comme un exercice* ». Le jeu de rôle au service militaire où on joue avec des armes ce qui renvoie à l'enfance « *aux cowboys et aux Indiens* », ici nous retrouvons bien les possibles qu'ouvre le jeu. Le service militaire serait-il assimilé à un jeu pour le rendre supportable ? Entre le dedans qui se demande « *mais qu'est-ce que je fais là* », et le dehors, ici le service militaire, il y a le jeu qui s'intercale. La réalité est ici remodelée. Il est facile de voir que les enfants jouent par plaisir, il est beaucoup plus difficile de s'apercevoir qu'ils jouent aussi pour maîtriser leur angoisse ou des idées et des pulsions qui conduisent l'angoisse si elles ne sont pas contrôlées (Winnicott, 1969). Nous pouvons ici faire référence à Freud et au jeu de la bobine. Chez l'enfant, la répétition lui permet une maîtrise de la sensation, ce qui n'est pas contradictoire avec le principe de plaisir, ce que nous ne retrouvons plus chez l'adulte dont la répétition d'événements refoulés pendant la période infantile ne fonctionne pas selon le principe de plaisir (Rinaudo, 2011).

Lors d'une session, nous observons un groupe dans un des hélicoptères « *rire aux larmes* ». Cette discordance émotionnelle partagée et contagieuse (Clot, 2008), ne pourrait-elle pas être une régression formelle (Anzieu, 1999) ? Cette forme d'expression archaïque, non contrôlée ne peut être comprise qu'en référence à la situation groupale et au vécu du groupe dans l'ici et le maintenant. Le jeu a été très vite une source d'incertitude. Ils se sont très vite perdus, le pilote attend les informations du navigateur et ne décolle pas, le chef de bord ne donne pas de consignes, expliquent-ils lors du *débriefing*. Nous observons une tension dans les gestes, le ton employé plus directif et ferme, puis le navigateur décide de saisir le *joystick* des mains du pilote qui crie d'un ton ferme et sans appel : « *ne touche pas à ça* ». Il y a eu au sein de



l'hélicoptère un silence, les casques ont été posés, des regards échangés et un fou rire aux larmes surgit. Le navigateur nous explique en aparté qu'il y a eu un moment où il a senti une tension très forte et que le pilote n'arrêtait pas de lui secouer le bras en lui disant : « *alors on va où* », ce qui pour lui a été une source de stress qui l'empêchait de travailler. Ce fou rire leur a certainement permis de mettre à distance leurs émotions et de se mettre au travail autrement, c'est-à-dire en reprenant la carte et en se situant géographiquement avant de décider ensemble de décoller. Il nous semble que le faire ensemble a été possible suite au rire ensemble sur un objet commun qui leur échappait. Cette communication involontaire entre les personnes a rendu visibles et audibles des émotions qui auraient pu rester cachées. Par l'intermédiaire du rire et des larmes qui se mêlent, l'affect fait corps avec ce qu'il exprime et permet de mettre à distance l'évènement, ici une scène où le « *serious* » et le « *gaming* » s'entremêlent. Ce moment a permis aux *managers* de reprendre la main sur l'activité et de modifier l'affectation de la réalité en « faisant ensemble ».

La force de l'humour est de permettre de voir la réalité autrement et de rire de ce qui peut « faire mal ». Les rires permettent de dédramatiser une situation et de l'aborder autrement afin d'affronter le réel et de dépasser les imprévus, les conflits, les obstacles qui peuvent miner l'activité et empêcher le travail de se réaliser. A l'inverse, le contrôle des émotions empêcherait d'élaborer et de dépasser des situations conflictuelles. Le rire ici déjoue l'angoisse afin de dédramatiser cette situation et de l'aborder autrement. Le rire et ses étonnements permettent de se séparer de l'activité, de « jouer avec », d'en dépasser les conflits vitaux pour « prendre la main » sur la situation qui pourrait aussi se retourner contre le sujet lui-même (Werthe, 2001). S. Freud (1905) écrit que l'enfant devenu adulte qui a cessé de jouer et qui s'est psychiquement efforcé d'appréhender les situations de la vie avec sérieux peut, à un moment, tomber dans une disposition psychique qui annule à nouveau l'opposition entre le jeu et la réalité. Il approfondit en expliquant que l'adulte « se débarrasse de l'oppression trop lourde que fait peser sur lui la vie et conquiert le haut gain de plaisir qu'est l'humour » (p. 35).

Nous nous sommes demandé tout au long de nos observations, ce qui amenait certains cadres à jouer avec l'activité, avec l'outil, avec la prescription et d'autres à rencontrer, des difficultés à le faire. En questionnant les cadres sur leurs situations de travail (hors dispositif du jeu et ses apports) nous retrouvons l'écart entre le prescrit et le réel qui nous est cher. Un *manager* estime « *qu'aujourd'hui, on met la terre entière en copie* » et décide d'enlever des noms des

personnes de son équipe qui ne sont pas directement concernées par le sujet. Il explique que suite à l'expérience sur le *serious gaming* il le fait plus souvent. Un autre dit qu'il refuse beaucoup de réunions, car sinon il passerait son temps en réunion. Cependant, dans le jeu ils ne se sont pas autorisés à « expérimenter ». La créativité comme don réservé à des personnes « spéciales » est à mettre en discussion (Pujol, 2015) puisque chacun dispose de ressources pour se libérer des « mailles du social » (Enriquez, 1997). Ainsi, nous avons analysé les empêchements à cette créativité dans le jeu.

## 1.3 Observations d'empêchements à la créativité

### 1.3.1 Un exercice plus qu'un jeu ?

#### 1.3.1.1 Du virtuel bien réel

Nous reprenons l'analyse de l'entretien avec François (joueur dans la vie en général qui travaille sur la simulation) qui distingue le moi en deux instances : le « joueur » et la personne, ici le cadre. Son approche nous intéresse : *« dans des jeux où c'est en plus un jeu sérieux, ce n'est pas si évident que les gens se disent ce n'est qu'un jeu, il n'y a pas d'enjeux, et que si quelqu'un dit : « tu n'as pas fait ce qu'il fallait », c'est un reproche au joueur, mais pas à la personne, certains vont dire « pourquoi tu m'as fait ça on n'est plus copain », ceux qui ne font pas bien la différence entre jeu et réalité, ils restent dans le game et n'ont pas compris qu'ils n'étaient pas dans la réalité. Quand on est habitué à jouer, il est plus facile de faire ce glissement-là, mine de rien il y a un dégageant qui n'est pas si facile à obtenir pour aller dans le play puisque l'on est obligé, on ne peut pas dire : « non je n'y vais pas » et puis il y a une pression sociale : « ah pourquoi tu n'irais pas, tu as peur que l'on voit que tu n'es pas bon », et puis le jeu est militaire, l'entreprise est militaire, ce serait un jeu qui n'aurait rien à voir avec le smilblich, par exemple la médecine, le glissement serait plus facile, le fait qu'il y ait de la technique, du militaire que l'on retrouve dans les thématiques de l'entreprise donc il y a plein de choses sur lesquelles les gens peuvent se dire : « là-dessus je pourrais être jugé » et on va se dire « si jamais je me foire à être un bon chef de bord on va se dire que je ne suis pas un bon manager », on ne sait pas à quel point on est jugé, il y a l'instructeur qui est très sympa mais qui va porter un regard et même entre nous on va se dire « lui il a bien assuré ça doit être un bon chef », alors que c'est bidon, c'est difficile de sortir de ça, si on n'est pas dans un mode jeu, on va se sentir jugé, si le chef lui envoie des phrases assassines : « tu n'y es pas encore arrivé », il va le prendre pour lui et l'autre peut se dire : « il pense que je suis nul », je pense que ça peut très vite dériver, au lieu de se dire dans la*

*vraie vie je ne suis pas pilote (rire) et de faire ce glissement. Quand on est gamin on le fait super bien et puis en vieillissant on a du mal, c'est dommage quoi... les gens qui stressent ou que l'on dit mauvais joueurs c'est qu'ils n'arrivent pas à se séparer d'eux et donc, ils stressent... mauvais joueur au sens mauvais perdant. La question est de savoir comment on sépare le « nous » en tant que personne et le « nous » en tant que joueur ». Mendel (1998) a intitulé une partie de son livre : « Le jeu avec le monde : sortir de soi ou pas » (pp. 438-440). Il aborde cette capacité à se centrer sur son environnement plus que sur soi et il explique qu'une des raisons à cet « auto-centrage » pourrait être une mère trop centrée sur l'enfant dans l'enfance. Ce texte peut être utile pour amorcer une réflexion sur ce que François nomme : la « dissociation » moi/joueur, bien qu'ici ce ne soit pas l'objectif principal. Il faudrait pour cela réaliser une autre série d'entretiens plus axés sur les récits de vie. Nous partons ici du postulat que sans cette dissociation du moi en tant que joueur (chef de bord, navigateur ou pilote) et le moi en tant que *manager*, le cadre a le sentiment de « *jouer sa peau* » pour reprendre une expression utilisée dans le langage courant, mais qui, ici, nous semble décrire bien de quoi il s'agit. Le Moi peut « jouer sa peau » de cadre, de « bon » *manager* voire de ce que doit être un *leader* dans l'imaginaire collectif et qui plus est, devant ses pairs, l'instructeur et les formateurs. Mais est-ce si fantasmagorique que cela ? Quelle prégnance de la menace de l'évaluation et du risque de relégation dans un environnement compétitif où il y a des gagnants et des perdants ? Ce « *glissement* », ce « *dégagement* » dont nous parle François pour « *aller dans le play* » n'est pas aisé dans un environnement « *militaire* » instrumentalisé dans le *serious gaming*, avec la « *pression sociale* » du dispositif même de formation sous le regard d'autrui : le jugement semble s'imposer de lui-même. L'expérience de *SimLead* peut-être ainsi violente à vivre psychiquement.*

### 1.3.1.2 Une expérience qui « secoue »

Certains vont refouler leurs émotions en projetant sur les autres ce qu'ils ont ressenti : « *ils ont stressé, pas moi* », « *certains se sont sentis évalués* ». La vulnérabilité que *SimLead* réactive chez les cadres face au groupe de pairs, à l'instructeur et aux formateurs dépasse le cadre même de la formation. Les *managers* ne sont pas en « soin », mais en formation et les formateurs ne sont pas formés pour mettre cette vulnérabilité au travail. Ce que les formateurs pourraient mettre au travail dans le cadre du *débriefing* est la réaction du groupe qui souvent va jusqu'à l'exclusion de celui qui a un comportement déviant. Le « jouer sa peau » n'est pas

imaginaire, il est bien réel. Les cadres vivent l'expérience du *serious gaming* comme un « *exercice* » d'évaluation qui met à l'épreuve leurs compétences managériales.

Nous allons analyser l'échange avec Martine, 48 ans, Responsable finance. Martine demande la formation car : « *j'ai à cœur d'être bon manager, d'aider mon équipe à grandir tout en étant dans l'objectif d'être plus efficace et de former un groupe homogène ; ça fait partie des choses qui sont importantes pour moi* » et à la question « *qu'est-ce un bon manager ?* » elle répond : « *c'est quelqu'un qui a dans le viseur les grands objectifs de sa direction, et nous on a des objectifs clairs. [...] Un bon manager, avant tout, doit arriver à former et avoir un groupe dynamique et qui arrive à répondre rapidement* ».

Dans le jeu, Martine est chef de bord, elle a mal vécu l'expérience, elle dit même que ça l'a « *assez secouée* ». Avant même de commencer, elle n'y voit pas un jeu : « *pour moi, à aucun moment je ne l'ai perçu comme un jeu, mais plutôt comme un exercice qui allait faire ressortir quelque chose* », elle parle : « *d'analyse de comportements* » et elle en dit : « *en fait, je ne l'ai pas bien vécu du tout : grosse remise en question le jour même ; je me suis sentie très mal. Pour le 1er exercice, j'ai été mise leader (ici, chef de bord de l'équipe). Pourquoi ? J'avais une bonne tête de gagnante, je ne sais pas, j'avais peut-être laissé apparaître une façon d'être. En tout cas, ça a tout de suite déplu à un de mes équipiers ; j'ai senti qu'il s'est senti frustré très vite ; dans sa façon de s'exprimer sur un ton humoristique. Cela m'a déstabilisée ; j'ai senti qu'il n'était pas content, mais on ne se connaissait pas vraiment, ça faisait 3 jours ; mais on avait eu déjà l'occasion de percevoir un peu la personnalité de chacun. Et donc on est parti dans cet exercice. [...] je n'avais pas vraiment de stress, juste de l'appréhension dans la volonté de bien faire, de faire ce qu'on attend de ce rôle-là. Mais du coup, mon trait de caractère principal est ressorti au travers de cet exercice qui fait que quand je ne maîtrise pas je veux sur-contrôler : je demandais systématiquement à la 2<sup>e</sup> équipe où elle en était, où est-ce qu'elle était, si elle avait pris les personnes, etc.* ». Pour Martine, l'expérience de *SimLead* a fait ressortir : « *mes points faibles que je connaissais déjà : l'inconnu qui fait peur, vouloir tout contrôler à tout prix et ne pas laisser d'espace aux autres parce que tant que je ne suis pas en maîtrise ça ne va pas* ». Nous supposons aussi que dans l'identification au personnage à jouer, l'Idéal du Moi est convoqué, ici chef de bord. Nous supposons que la quête du « bien faire » a été favorisée par les projections sur la scène annoncée, les désirs autour du personnage à jouer, qui plus est dans une formation au management qui s'intitule « *du manager au leader* ». Nous rappelons que pour Winnicott

(1970) il est plus important de vivre créativement que de bien faire. La quête de bien faire amène la conformisation aux attendus, à la prescription « on suit la recette », tandis que la créativité implique de tester, de « jouer ». L'attachement au « bien faire » aurait empêché ainsi l'espace potentiel de se déployer pour « jouer », pour trouver d'autres manières de faire individuellement et collectivement.

#### 1.3.1.3 Un sentiment de « ne pas être à la hauteur »

Martine partage ce sentiment qu'elle a eu : « *je n'ai pas été à la hauteur* ». A la hauteur de quoi ? D'après ces dires, c'est elle qui est à l'origine du problème, à la peur et la colère succèdent l'auto-culpabilisation, la honte et la perte d'une identité « d'homme capable » (Almudever & al., 2012). Cette figure « d'homme capable » est particulièrement intéressante lorsqu'il s'agit d'une femme dans un monde d'hommes. Nous l'avons précédemment évoqué Martine a demandé la formation, car elle a à cœur d'« *être un bon manager* ». Lorsqu'elle se retrouve chef de bord elle dit : « *pour le 1er exercice, j'ai été mise leader. Pourquoi ? J'avais une bonne tête de gagnante, je ne sais pas, j'avais peut-être laissé apparaître une façon d'être* ». Les projections de Martine ont pris le dessus avant même le début du jeu. Les places s'attribuent en fonction de l'emplacement des cadres lorsqu'ils rentrent dans la salle. Ils prennent place sur les chaises et s'installent. S'ils ne font pas attention aux étiquettes qui mentionnent le rôle de chef de bord et de pilote ou à la manette de jeu (qui est aussi un indicateur). Ils ne savent pas qu'ils viennent de s'attribuer un rôle. Nous avons observé que les plus aguerris, joueurs par ailleurs, vont directement vers la manette de jeu, car pour eux « *jouer, c'est piloter l'hélicoptère* ».

Les projections de Martine l'accompagnent tout le long du jeu. Ainsi, au moment où, lors de la mission VIP, un autre *leader* a été désigné, elle s'interroge sur sa capacité à diriger l'équipe avant de prendre du recul avec le *débriefing* : « *le changement de cap dans l'acte 2, je ne l'ai pas mal vécu, enfin je l'ai mal vécu entre guillemets, car je n'ai pas compris la consigne, il y a eu une période de flottement où c'est finalement S (le navigateur) qui m'a dit « mais c'est elle qui a pris le lead », en parlant de F (le chef de bord de l'autre hélicoptère) ; et là je me suis dit « j'étais pas assez bien et du coup on me l'a enlevé ». Mais en fait, ce n'était pas du tout ça ; c'était dans le jeu, c'était une volonté de déstabiliser l'ensemble et de passer à quelqu'un qui n'est pas prêt ; donc ce n'était pas vis-à-vis de moi ; c'était vis-à-vis de l'autre personne qui allait prendre la responsabilité. La réaction était toujours très personnelle ; de*

*se dire mince je n'étais pas à la hauteur, c'est le ressenti du moment ; après, dès qu'on s'extrait du jeu, on se dit évidemment ce n'était pas ça, à aucun moment il n'y avait de volonté de desservir quelqu'un, c'était juste une façon de faire bouger ; de faire réagir chacune des personnes, pas de dire c'était bien ou pas bien ».*

Le *leader* de la mission *VIP* désigné est aussi une femme, ce qui a peut-être favorisé ce sentiment de ne pas avoir été à la hauteur, qui plus est parce que cette femme était aussi chef de bord dans l'autre hélicoptère au sein de la même équipe. Ce que Martine ne sait pas, c'est que le *leader* de cette dernière mission est désigné en fonction des positions des hélicoptères et non des prestations des cadres en tant que chef de bord. Si l'hélicoptère est proche de la dernière zone de sauvetage, le chef de bord est choisi pour guider les quatre autres hélicoptères. Ici, le *leader* désigné « *n'a pas pris la mission* » pour reprendre les propos d'un cadre qui explique « *avoir attendu les consignes* ». En effet, de nos observations, cette chef de bord est restée centrée sur la mission précédente donnant des directives au pilote pour continuer à sauver des rescapés. Elle est intervenue pendant *SimLead* pour dire « *nous sommes de bons soldats, on fait ce que l'on nous dit* ». Ici l'expérimentation, le risque de commettre des erreurs ne semblent pas encourager la prise de poste, l'exécution semble plus rassurante.

Ce cadre qui a été désigné était chef de bord dans un hélicoptère où ils n'étaient que deux, ce qui d'après Martine est plus simple à gérer, car à trois dans l'hélicoptère le risque est de créer de la frustration si une des personnes se sent inutile. Ces diverses frustrations peuvent aussi, nous semble-t-il, fragiliser la fonction contenante du groupe. Nous pensons ici que le « créé » a été empêché par l'insécurité et le défaut de fonction de *holding* remplie par le groupe qui soutient l'assurance et la confiance nécessaire à l'inventivité, l'ingéniosité, la créativité... Nous pouvons questionner ici le sens même de groupe. Ne serions-nous pas face à une collection d'individus ? Le groupe permet de poursuivre des buts communs, de définir des règles et des normes communes ainsi que des rôles (Lhuillier, 2014). Sa réorganisation tant sur la tâche que sur les fonctions est alors possible, le sentiment d'un « nous émerge ». Il nous semble que dans la situation de Martine le groupe ne s'est pas constitué pour différentes raisons.

### 1.3.2 Une collection d'individus plus qu'un groupe ?

L'environnement contenant peut être réinterrogé lorsque des pairs jouent entre eux et que certains ont un rôle de n-1, Batiste, 37 ans, Responsable département méthode, l'exprime : *« dans la vie j'ai plus un rôle de chef de bord »* ainsi que Jacques, 36 ans, Responsable soutien logistique : *« à la fois j'étais dans le rôle du navigateur ça ne m'a pas frustré, mais un petit peu quand même, j'avais tendance à prendre un peu la main sur le pilote dans la première partie à essayer de recadrer les choses et à donner beaucoup d'informations à la fois c'est un rôle que j'ai aujourd'hui d'aller chercher les informations et cadrer les choses- là j'ai eu tendance à vouloir prendre un peu le lead à un moment, mais parce que j'aime bien ça aussi »*. Lors du passage au troisième exercice, la perte du rôle de *leader* est frustrante et nous avons observé trois situations où le *leader* de l'équipe n'avait pas compris que ce n'était pas lui. Ludovic, 44 ans, Responsable programme, nous raconte une situation : *« à la fin quand le préfet a tout stoppé pour redonner la main à un seul leader qui avait la capacité à guider tout le monde et c'était le nôtre notre hélico qui devenait leader le chef de bord de l'hélico où j'étais, donc mon voisin devenait responsable de l'équipe de cinq hélicos et notre leader de l'autre hélico qui était le leader de notre équipe à nous et il ne l'avait pas compris et pendant 2/3 minutes c'était très épique parce qu'il disait : « mais non c'est moi le leader » « mais non, leader c'est 1 » (sous-entendu : équipe 1, code avec lequel l'équipe s'identifie), « mais non c'est 2 » ça donnait ces conversations assez marrantes »*.

A notre question : *« si vous deviez rejouer, quel rôle choisiriez-vous ? »*, la majorité cite le rôle de chef de bord, quatre auraient gardé le rôle du pilote pour le côté *« fun »* et *« être en retrait des décisions, ça m'allait bien »*. A cela s'ajoute, la communication en réseau, c'est-à-dire que plus le cadre est loin du chef de bord plus il s'éloigne du noyau des informations. L'expérience de Bavelas (1950) et de Leavitt (1951) montre qu'un réseau centralisé accroît la performance d'un groupe, mais diminue le sentiment de liberté créant ainsi de la frustration pour ceux qui sont en périphérie. A l'opposé, un réseau décentralisé favorise la satisfaction des personnes. Ici, il s'agit d'un réseau en chaîne : seul le chef de bord peut communiquer avec le Préfet, le pilote étant le plus éloigné en terme de communication. Le navigateur, qui est l'équipier qui n'a pas accepté son poste, ne peut communiquer qu'avec Martine, chef de bord, ou avec le pilote.

Le navigateur s'est senti *« inutile »* d'après, ce que Martine en a compris, au moment du *débriefing* : *« le navigateur avec l'équipe à trois ça s'est moins bien passé qu'à deux par*

*équipe. Car lors du briefing global le jeudi matin, on s'est rendu compte que dans l'autre équipe où ils étaient trois, il y avait eu aussi un petit problème : le navigateur, comme il avait déjà calculé ses points de référence, s'est senti complètement inutile : du coup, il était à l'écoute, mais me faisait des reproches en disant que je ne répondais pas à ses questions ; il n'était vraiment pas content. Il ne se sentait pas bien ». Martine a le sentiment qu'il convoitait son poste de chef de bord : « lui se disait, ce n'est pas la bonne personne (ici, Martine en tant que chef de bord). Et si ça n'avait été que lui, j'aurais pu penser que c'était juste une question d'ego, mais l'autre personne qui était là et que je considérais presque mieux par rapport à son attitude, je ne sais pas s'il le faisait aussi par rapport au navigateur, m'a dit lui aussi « les informations doivent transiter par le navigateur, et toi tu ne fais que ça ». Donc finalement, il a récupéré le lead, et a dit ce que je devais dire, et quelque part, je me suis sentie spoliée ».*

Des managers jouent ensemble et convoitent le même poste, la compétition n'est plus qu'à l'extérieur, elle est aussi à l'intérieur entre les cadres ce qui la déstabilise et la fragilise, le danger est dedans. Martine explique une tentative d'être une équipe : *« on a tenté de faire une équipe ; ça n'a pas bien marché. C'était le premier coup ; on me fait des remarques donc je me replie. Quand je me replie, je finis par me regarder ; je trouvais que le navigateur avait été absent. Quant à l'autre équipier, il était tellement absorbé par son pilotage, que lui avait pour premier assistant le navigateur. Donc je n'ai pas eu de lien direct avec le pilote, et du coup j'ai trouvé qu'il s'en était très bien tiré, mais est-ce que j'ai regardé ce qu'il disait ? Non, parce que j'étais trop absorbée à essayer de faire passer des messages clairs. Une des choses qui définit mon style de management, c'est que je suis très concentrée quand on me donne quelque chose à faire, et du coup je n'ai pas regardé s'il allait bien ; j'entendais ; il me donnait l'autorisation, mais il disait ça au navigateur qui me le disait et je n'avais surtout pas de lien direct avec le troisième équipier. Du coup au bout de l'acte 1, je me dis « de toute façon c'est moi qui ai tout fait » ; je ne pouvais donc pas dire au navigateur ou à l'autre « tu as mal fait », ou « tu aurais pu faire comme ça ou différemment ». Finalement, c'était une réalité, j'étais concentrée sur ce que je devais faire, d'avoir les bonnes informations qui m'arrivaient, mais je ne regardais pas dans l'autre sens pour savoir si les autres avaient bien ce qu'il leur fallait, même si j'essayais ».* Martine n'a pas eu le sentiment de faire partie d'une équipe, le sentiment d'un « nous » n'a pas émergé. Des règles communes n'ont pas été définies en amont sur le comment faire ensemble, ainsi Martine a voulu tout contrôler d'après ses propres dires. Nous pouvons dire que, centrée sur elle-même et sur ce que les autres



pouvaient penser d'elle dans la crainte du jugement, elle n'était plus centrée sur les autres et donc l'équipe. Nous supposons ici que le groupe ne s'est pas constitué encore moins l'équipe qui nécessite de la confiance pour que la coopération puisse se déployer. Les cadres n'ont pas œuvré dans un but commun avec des règles. Chacun est resté centré sur sa personne avec des préoccupations individuelles plus que collectives.

Le navigateur, lui, était frustré ce qui se traduisait par un humour cynique. Nous n'avons pas eu l'occasion de le rencontrer en aparté pour en discuter, mais c'est ainsi que Martine l'a ressenti. La définition des règles est indispensable au « faire ensemble ». Elles fournissent des limites à la toute-puissance imaginaire de chacun, de la potentialité d'identifications et de l'accès au symbolique (Lhuilier, 2014). Les règles sociales tissent la confiance inhérente à la coopération, à l'entraide qui construit le « faire équipe » tandis que les règles éthiques fixent ce qui est juste/injuste comme de ne pas exclure un coéquipier.

### 1.3.3 Un repli sur soi protecteur

Dans la régression chronologique (Anzieu, 1999), la situation groupale peut aviver la blessure narcissique et certains réagissent par un repli protecteur sur eux-mêmes, d'autres vont plutôt réagir par l'affirmation obstinée de leur Moi. Nous avons observé deux situations de cet ordre, dont Martine. Il nous semble que dans un premier temps Martine a réagi en affirmant son Moi et en prenant beaucoup de place selon ses coéquipiers puis dans un autre temps nous avons observé un repli sur elle-même (chaise et corps en recul du dispositif).

Lors de l'entretien, Martine nous en parle lorsqu'on lui demande si elle en a parlé avec l'équipe de *SimLead* : *« non, je me suis effacée par rapport aux remarques reçues, qui d'ailleurs n'étaient pas nécessairement blessantes. J'écoute, j'entends ce qu'on me dit, mais je reste un peu muette ; je suis dans une phase de repli ; et j'ai tendance à me laisser guider en me disant, « non je n'ai pas fait mes preuves » ; du coup, une autre personne prend le lead et finalement je vais faire ce qu'ils veulent. Dans une 3<sup>e</sup> étape, je pense que j'aurais trouvé une voie encore différente. C'est-à-dire qu'au premier exercice, je prends le lead et je le prends complètement au détriment des autres ; deuxième exercice, je me replie sur moi-même, avec une tendance à baisser les bras avec découragement ; au 3<sup>e</sup> exercice, je me serais positionnée entre ces deux situations et j'aurais trouvé un meilleur équilibre entre le fait d'être complètement frustrée ou toute seule à vouloir tout gérer »*. Lorsque nous lui demandons si elle a pu l'exprimer, elle explique : *« sur le moment non. Entre le deuxième et*

*troisième exercice, non ; j'ai écouté les remarques et je me suis repliée sur moi-même. Je ne savais pas quoi dire à ce moment-là, car peut être pas encore capable de défendre la façon dont je m'étais comportée dans le deuxième exercice. C'était inné, pas calculé. D'autre part, le navigateur exprimait son mécontentement de façon très ironique et sournoise. J'aime les gens un peu plus directs ; ça m'a un peu embêtée. Donc dans cette phase de transition entre le deuxième et le troisième exercice, je ne me suis pas forcément exprimée ».*

« *C'était inné, pas calculé* » : ici la réaction échappe au contrôle. Afin de faire face à cet imprévu, cette vulnérabilité qui surgit, Martine se protège du danger en se repliant sur elle-même, elle se met dans une coquille, reste muette, écoute, regarde et exécute. Elle devient passive dans le deuxième exercice puisque ce qui lui est reproché serait un contrôle qui se traduit par un encombrement des canaux de communication et peu d'espace laissé au reste de l'équipe, notamment dans le premier exercice. Nous supposons que Martine n'a pas eu le sentiment d'être reconnue par les autres membres de l'équipe en tant que chef de bord, comme elle n'a pas eu le sentiment de faire partie d'une équipe. L'« exercice », pour reprendre le terme qu'elle utilise pour qualifier la situation en cours d'entretien, lui a permis de confirmer qu'elle connaît bien ses points faibles. Elle nous parle de cette capacité que certains ont de jouer avec, mais elle est consciente de ne pas avoir franchi cette étape et elle nous dit : « *c'est marrant, d'un côté j'avais la peur de ne pas être à la hauteur et de l'autre côté, je me disais finalement ce n'est qu'un jeu. C'était très contrasté comme réaction. Mais c'est quand même un test personnel au niveau réaction face à une situation inconnue ; comment je vais réagir ; comment je vais réagir vis-à-vis des autres, etc.* ». Un test d'auto-évaluation : suis-je ou non un bon *manager* ? Martine aurait-elle intériorisé cette idéologie managériale sur la maîtrise individuelle du rapport à soi, aux autres et au monde ? D'elle-même, elle veut correspondre aux normes sociales. Mais c'est aussi un test d'évaluation : qu'en pensent les pairs, les formateurs dans le cadre d'une formation au management ? Le travail, vecteur d'intégration et de socialisation, est garant de l'identité et de l'accomplissement de soi passant d'abord par la reconnaissance de soi par soi, et de soi par les autres (Almudever, 2007).

Dans la situation de Martine d'autres freins à la créativité ont été soulevés. L'environnement suffisamment bon (Winnicott, 1971) dans lequel a grandi l'individu favorise sa capacité à jouer, cependant, l'environnement professionnel actuel est aussi à réinterroger.

### 1.3.4 L'environnement de travail actuel

L'environnement de travail de Martine à la direction financière est très cadré : *« il faut comprendre que dans la direction financière, on est complètement régi par des règles ; on n'est ni dans l'innovation ni dans la créativité ; on est très borné. Par contre, ça évolue très vite ; on doit se tenir au courant »*, puis ajoute au cours de l'entretien *« nous sommes en contrôle et nous devons reporter et être réalistes, fiables dans ce que l'on reporte vers notre direction »*. Le lien que fait Martine entre la simulation et l'activité réelle de travail est sur les *« changements de cap »* qui renvoient à la clôture trimestrielle, ce qui pour elle est source de tensions : *« les changements de cap, tout le temps : on a de gros exercices budgétaires où on nous donne des hypothèses avec travail à la clé avec des hypothèses qui peuvent être changées par le management à une semaine de la finalisation de cette revue pour présentation ; et là, c'est la catastrophe ; le travail dans l'urgence, 15 heures de boulot par jour. Et, à un certain moment, on a envie de tout laisser tomber, de partir en courant, de se dire je n'y arriverai jamais avec un niveau de stress énorme ; et chaque fois que ça arrive, on espère que la fois d'après on le gèrera mieux. Ces changements de cap, c'est un écho. C'est ce que je vis tellement dans ces situations-là ; tous les 3 mois, j'ai une semaine complète de stress énorme. Du coup, quand je me retrouve dans un jeu — où je sais qu'il va apporter un jugement — je n'ai pas envie que le stress monte, car j'ai du mal au bout d'un certain moment à le gérer, car il est répétitif sur le trimestre et je me dis que je n'ai pas envie de me remettre dans un contexte où il y a encore de la pression. En fait, le vécu vient parasiter un exercice qui n'avait pas vocation à mettre un stress énorme. L'expérience que j'ai au travail a forcément influé sur la façon dont j'ai pris le jeu »*. SimLead a fragilisé l'activité de clôture trimestrielle, car Martine appréhende la prochaine clôture au regard de cette expérience et des points faibles qui sont ressortis. Nous retrouvons ici l'idée d'un échange entre les sphères de vie et envisageons le travail comme un sous-système dépendant du système de vie global de l'individu (Curie & Hajjar, 1987 ; Curie & Dupuy, 1994 ; Almudever, 2007).

Le « vécu » comme parasite. Cet éprouvé tantôt ressource tantôt contrainte. Le mot « expérience » vient étymologiquement du terme grec : épreuve. Une définition de l'expérience est proposée par Jobert (1991) : *« l'expérience c'est ce qui s'est constitué, au fil du temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature »* (p. 75). Elle peut-être une

contrainte, mais est aussi une ressource qui peut être mobilisée dans de nouvelles situations. Dans la situation de Martine, l'expérience dans le monde virtuel fragilise l'activité réelle, ici la clôture trimestrielle et l'angoisse qui l'accompagne. L'importance de la prise en compte de l'expérience dans les processus de formation pour des adultes est soulignée par les formateurs (de Villers, 1991). Ce qui montre l'intérêt de pouvoir en parler collectivement pour en faire une ressource. Afin de faire face à la situation, Martine s'est protégée en se repliant sur elle-même. L'activité de *débriefing* permettrait ainsi de confronter sa perception de la situation avec celle des autres.

### 1.3.5 Le sentiment d'évaluation

Martine nous explique le sentiment qu'elle a ressenti dans le jeu, celui d'être jugé : *« le soir c'est pour ça que je ne me sentais pas bien, pas à la hauteur de ce qu'on m'avait demandé. Je n'avais pas envie de ce débriefing du lendemain, de me retrouver face au navigateur, à ses remarques ironiques. Finalement c'est sorti tout seul le lendemain ; je n'ai pas eu de problème à exprimer mon comportement. J'étais frustrée de ma prestation. Le lendemain j'ai eu du mal à démarrer, mais l'échange a permis de voir la diversité des réactions, qu'il n'y avait pas une attitude unique, finalement liée à la façon... Pourquoi des personnes comme moi stressent tout de suite, appréhendent la situation et d'autres les abordent de façon plus détendue, c'est lié à la personnalité de chacun. Moi, j'étais dans le mode jugement : qu'est-ce qu'on va penser de moi si je ne suis pas bien ? Alors que d'autres font l'exercice plus naturellement ou l'ont pris comme un jeu, ce qui est extraordinaire ! Je rêverais de prendre certains exercices comme des jeux en me disant pas de souci, on fonce. Je regrette de ne pas être dans cette optique-là, en tout cas intérieurement, pour éviter ces phases de remise en question. Après on fait avec, ce n'est pas non plus une tare d'avoir ses faiblesses. On a chacun ses forces et ses faiblesses »*. Ce jugement c'est : *« le jugement des équipiers. Et c'est ce qui s'est passé au bout de l'acte 1 : « t'as pas écouté, t'as pas fait ceci ou cela, le prochain il faut faire ceci cela... » Voilà, c'était ce jugement-là »*. Il nous semble important de nous interroger sur ce jugement réel ou fantasmé qui a amené Martine à se replier sur elle-même. Le jugement porteur de reconnaissance s'applique au faire et non à l'être et c'est seulement après que le jugement doit faire retour sur le sujet (Jobert, 2014).

Dans l'extrait suivant, Martine explique que *SimLead* a fait ressortir ces points faibles : *« en fait, j'étais très fâchée après moi. Ce qui m'a un peu rassurée un peu lors du débriefing, c'est quand Marcel — je me suis sentie comme lui — a dit qu'il était parti en vrille et qu'il avait*

*perdu ses moyens, n'entendait plus, ne savait plus, dans l'affolement, même au moment où on a changé le leader, je n'avais pas compris ; j'ai compris quand le préfet a dit qu'il changeait le leader, car on regroupait les 4 équipes, je n'ai pas compris que ce n'était pas moi ; j'ai compris à l'inverse que je devais tout faire parce que je n'arrivais plus à écouter correctement tous les messages qui arrivaient. Dans le boulot c'est pareil, quand il y en a trop qui arrive sur moi, au bout d'un certain moment je me laisse envahir et c'est l'explosion. Car j'ai tendance à vouloir absorber toute la charge et que ça ne passe plus à un certain moment ; je me suis sentie proche de Marcel quand il a dit avoir eu trop d'informations qui arrivaient à la fois et perdu ses moyens ; je ne savais plus ou j'en étais, ce que je devais dire, presque à baisser les bras. Et le soir même, je me suis sentie mal, car cet exercice a fait sortir mes points faibles. Ma famille est venue me voir ce soir-là, mais je n'étais pas bien, pas dans l'idée d'en parler, car frustrée. Car cet exercice a fait vraiment ressortir mes points faibles ».*

Le risque de ce genre de pratique est de mettre les *managers* en visibilité dans une « arène de jugement » (Dodier, 1993 ; Jobert, 2014) où les traits de caractère ressortiraient plus que les savoir-faire. Dans cette mise en visibilité, il y a des effets de révélation : pour soi et pour les autres. Nous sommes confrontés à une double activité : une activité d'évaluation sous son propre regard, celui des pairs, de l'instructeur et des formateurs, et une activité de jeu. L'activité d'évaluation, qui renvoie à l'organisation, empêche le jeu de se déployer et certains s'enferment dans le bien faire, le travail prescrit. Nous avons détaillé cette prescription voire sur-prescription de ce que « *doit ou ne doit pas faire* » le *manager* qui ne « *doit pas* » se laisser dépasser par ses émotions, il doit les contrôler. Lorsque Martine a réalisé *SimLead*, le modèle de *leadership* n'était pas encore intégré à la formation, il était peut-être en cours de création (ce que nous ne savons pas de par la confidentialité du modèle que nous avons découvert le jour de son intégration). Cette prescription sur le contrôle des émotions est reprise dans le modèle de *leadership* créé et intégré à la formation en 2015. Nous y retrouvons des comportements attendus et d'autres censurés. Si nous faisons un *focus* sur l'intelligence émotionnelle prescrite dans ce modèle le cadre ne doit pas : « *Laisser parler/s'exprimer son ego et ses émotions sans en contrôler les conséquences ; Se montrer déstabilisé par les obstacles et perdre son efficacité ; Perdre son sang-froid en situation de confrontation ou de désaccord ; Transmettre son stress aux autres* ». Dans la situation de Martine, comment aurait-elle vécu ces nouvelles normes comportementales au regard de l'expérience dans *SimLead*, si le modèle avait été intégré au moment où elle a été formée ?

Un enjeu majeur ressort du *serious gaming* : l'évaluation des compétences émotionnelles en tant que *manager* « *beaucoup d'engagement et d'implication* » ; « *émotion* » et « *le feeling prend le pas sur le raisonnable ou le mental* ». Cette éventuelle dérive d'une évaluation des compétences vers une évaluation de la personne dans une totale occultation du travail et de son cadre ne favorise pas la prise en charge émotionnelle comme un objet du travail (Lhuilier, 2006).

Une autre situation d'exclusion nous a amenés à questionner les comportements attendus par l'organisation, mais aussi par les *managers* eux-mêmes.

### 1.3.6 Le groupe de base

#### 1.3.6.1 La légitimité du *leader*

Nous rappelons que la formation s'intitule du « *manager au leader* » et nous avons abordé dans le cadre théorique cette différence entre le *manager* et le *leader*. Comment observer un concept aussi subjectif ? De nos observations, il ne s'agit pas uniquement de qualités intrinsèques au chef de bord, la fonction de *holding* du groupe joue un rôle essentiel dans la capacité d'un cadre à piloter la mission. Quelles seraient les caractéristiques d'un chef de bord qui serait reconnu comme *leader* ? Lorsque nous avons rencontré Sylvie, nous avons eu l'opportunité d'approfondir notre questionnement. Elle dit : « le *lead* était désigné », nous lui demandons d'approfondir : « *on arrive on se pose et là l'instructeur dit : « le lead c'est la personne qui est à gauche » point on n'a pas le choix, ce qui s'est passé c'est que la légitimité du leader s'est remise en cause très rapidement et ça a été très clair dans le sens où l'un des équipiers a dit au leader de se taire, ça s'est fait dans le calme, mais c'est allé très vite* ». Nous retrouvons ici un point commun avec la situation de Martine sur la communication : « *parce qu'elle occupait toutes les communications et on avait quand même besoin de se concentrer sur certains aspects, moi j'étais navigateur et pour calculer les coordonnées si on a un brouhaha même en essayant de se refermer dans la bulle c'est un peu compliqué et en plus quand je disais qu'elle occupait la communication elle répétait des ordres du préfet alors qu'on les avait entendus donc quand on lui a dit gentiment « c'est bon on a entendu ce qu'il a dit sur cette fréquence-là ne le répétez pas ça ne sert à rien » « si si, s'il faut le répéter il faut le répéter » et c'est vrai qu'à un moment donné du fait de cette pollution sonore j'avais besoin de calculer un cap et je n'arrivais pas à me concentrer, j'ai enlevé le casque, j'ai fait*

*mon calcul et je l'ai donné au pilote et je sais que dans l'autre équipe, il y a eu une situation similaire, une personne a enlevé le casque ». A notre question sur une discussion sur cette situation avec la personne concernée, Sylvie dit « oui au moment du débriefing après la première partie on lui a dit qu'il fallait être concise dans sa communication et elle nous a dit « non faites le » et elle s'est mise complètement à l'écart et au final je me serais mise à sa place et je me serais dit « je ne sers à rien » elle s'est mise à l'écart des deux équipes c'est-à-dire que les communications vis-à-vis du préfet ont été prises par quelqu'un d'autre de l'équipe en l'occurrence le pilote ce qui a créé un flou lors du dernier exercice avec le leader suprême (ici le leader de la mission VIP) qui ne savait plus à qui s'adresser. On a essayé de lui faire comprendre que ça n'allait pas et de l'aider à s'améliorer, mais à prendre en compte nos remarques et elle s'est déchargée du travail, elle n'a pas délégué elle s'est déchargée du travail, elle n'était plus leader en réalité il n'y en avait plus. Je pense que si on avait fait un troisième exercice un leader naturel serait venu, il y avait une ou deux personnes qui auraient repris la main clairement c'est ce que l'on s'est dit le lendemain au moment du débriefing moi j'expliquais que j'ai été frustrée parce que je la voyais peiner sans trouver de solution qui lui convienne, car si on lui disait « fais comme si ou comme ça » bah non elle disait « vas-y faites-le » donc je disais que j'avais été frustrée parce que je voulais l'aider, mais je n'y arrivais pas et un des formateurs m'a dit « pourquoi tu n'as pas pris la main » bah « parce que je pense qu'elle ne m'aurait pas laissé le faire » puisqu'entre les deux exercices on a demandé si on voulait changer de place et tous on attendait qu'une seule chose c'est qu'elle dise « je veux bien faire autre chose » et elle n'a rien dit donc on n'a pas insisté ». Ici, le non-choix du rôle est souligné. Ce non-choix est très subjectif comme nous l'avons vu certains cadres ont décidé de changer de rôle. Comment proposer à un *manager* de changer de poste alors qu'il est chef de bord ? Nous supposons que changer de rôle entre deux pilotes ne convoque pas la même remise en cause que le changement de rôle entre deux chefs de bord. Dans le cas du pilote, François est joueur aussi dans la vie et il est à l'aise avec un *joystick*, sa compétence ne remet pas en cause une compétence professionnelle d'un collègue. Nous supposons qu'en tant que pilote, il est plus facile d'accepter de changer de poste puisque cela ne remet pas en cause des compétences en lien avec le métier. Sylvie nous explique que cette possibilité de changement n'a pas été abordée : « on n'a pas osé, s'il y avait eu un troisième exercice je l'aurais fait ».*

Comment cela peut-il être vécu dans le cas d'un chef de bord qui estime que dans le réel c'est le rôle qu'il a ? L'intitulé de la formation accentue certainement cette difficulté de faire

autrement que le prescrit et à changer de rôle. Nous avons observé une situation où le pilote de l'hélicoptère, Tony, 60 ans, Ingénieur support de vente export, dit au chef de bord sur un ton très énervé : « *laisse je vais m'en occuper* » en parlant des communications directes avec le Préfet. Lors de notre rencontre avec Tony, il ne se souvient pas de cette intervention, nous expliquant qu'il était « *resté très calme face au stress du chef de bord* », il poursuit en expliquant « *je ne comprends pas que l'on puisse stresser, ce n'est qu'un jeu* ». Sylvie explique son souhait de vouloir l'aider en lui donnant des consignes. Nous avons tenté de les amener à une certaine réflexivité : « *l'équipe a-t-elle pensé à se réorganiser ?* ». Les membres de l'équipe argumentent en expliquant que c'est la chef de bord qui n'a pas fait ce qu'il fallait, elle-même prenant la responsabilité du chaos qui a régné pendant la simulation. Nous n'avons pas eu l'opportunité de rencontrer en individuel ce cadre qui est restée au téléphone à la pause et est partie plus tôt le lendemain matin, pendant le *débriefing* de *SimLead*. Les autres cadres de l'équipe dans *SimLead* ont souligné son départ : « *elle s'en va, ça ne m'étonne pas* », « *bah oui elle fuit, elle ne veut pas entendre ce que nous avons à lui dire* ». Nous retrouvons ici un repli sur soi protecteur comme dans le cas de Martine. La charge émotionnelle étant trop lourde, le repli sur soi semble être la seule protection possible pour ne pas complètement se destituer face aux pairs. Dans le groupe de base contrairement au groupe de travail le *leader* est une idée, un fantasme qui endosse le rôle de messie (Bion, 1965). La dépendance à un chef amène le groupe à attendre que son *leader* le protège, le nourrisse intellectuellement et affectivement. Sylvie nous explique au travers de la notion de *leader* naturel ce qu'elle en attendait.

#### 1.3.6.2 Le *leader* naturel

Dans ce passage de notre entretien avec Sylvie, nous retrouvons, nous semble-t-il, toute la difficulté et la subjectivité qu'il y a à expliquer ce qu'est un *leader* naturel. Sylvie explique : « *je vois déjà avec le pilote on avait trouvé un système qui nous permettait de communiquer très rapidement sans perturber qui que ce soit et la personne qui a dit au leader de se taire avait pris des initiatives et naturellement on suivait* ». Donc un *leader* naturel serait quelqu'un que l'on suit ? Et Sylvie ajoute « *il n'a pas besoin de se justifier on y croit, il sait faire aussi sûrement, mais on y croit* ».

Nous questionnons alors Sylvie sur son désir de prendre cette place de *leader* dans *SimLead* : « *si si (rire) c'est ce que j'expliquais je leur ai dit « oui c'était dans le cadre d'un exercice, etc. ça arrive aussi dans le contexte professionnel les équipes disent qu'il faut aller à 180° et*



*non il y a un chef pas un leader, un chef qui prend des décisions sans connaître tout le contexte, s'il ne va pas chercher les informations auprès de son équipe, il va prendre la décision et ne sera pas suivi par son équipe qui lui dira : « on te l'avait dit » et parfois pire il ne l'assume pas, moi je ne suis pas dans ce cas, car j'écoute énormément mes équipes, ils pensent que c'est moi qui prends cette décision, mais c'est eux moi j'en assume les responsabilités et s'il n'y a pas ça il n'y a pas de leader, en tant que chef ils prennent les décisions, je les assume vis-à-vis de l'extérieur ». Est-ce que Sylvie pense qu'elle s'en serait mieux sortie que l'autre personne (aussi une femme) ? Sylvie soulève une différence entre chef et leader : « oui parce que ce n'est pas pareil pour moi, un leader c'est quelqu'un qui est intégré dans l'équipe [...] oui le leader peut-être le manager » tandis que le chef « se positionne à l'extérieur de l'équipe, il y en a qui peuvent être à l'extérieur de l'équipe ».*

Nous l'interrogeons sur la place qu'occupait la chef de bord de l'équipe : *« chef ce n'était pas un leader c'était un chef et pas forcément un bon chef (rire) pas leader clairement j'aime bien une image pour faire la différence entre le chef et le leader ce sont les esclaves qui tirent la pierre pour la pyramide le boss il est sur la pierre et le leader il est en train de tirer, j'aime bien cette image moi je me vois plus en train de tirer, je pense que la fibre leader n'a rien à voir avec le fait que l'on soit extraverti ou pas, j'en suis un bon exemple, j'ai un peu de mal avec la fibre leader, car c'est un ressenti, j'ai aussi un peu de mal à penser que l'on peut apprendre à être leader c'est un peu compliqué ».* « La fibre leader » est difficile à expliquer, car « c'est un ressenti ». Ici, la subjectivité est soulevée. Cette « fibre » serait-elle liée au « charisme » qu'Amado (2003) lie à la crise de l'autorité qui a changé de nature et qui oppose le leader au manager ? Cette « fibre leader » serait presque « innée » et « si ce n'est pas inné ce n'est pas simple à acquérir ».

Si nous reprenons les hypothèses de base de Bion, dans l'attaque-fuite, face à la déception, le groupe réagit comme s'il devait se défendre contre le leader qui sert à colmater les origines de la crise comme l'angoisse de l'impuissance. Sylvie explique que ce chef de bord s'est comporté en chef et non en leader et nous explique la différence entre les deux. Ici, le leader est quelqu'un que l'on suit « il n'a pas besoin de se justifier, on y croit ». Pourquoi croire et suivre quelqu'un plus qu'un autre ? Quelle est la part inconsciente dans ces phénomènes ? La subjectivité est présente « j'ai un peu de mal avec la fibre leader, car c'est un ressenti ». Nous avons observé Sylvie, qui était navigateur dans l'hélicoptère, s'allier à Tony, le pilote. Ils se sont mis à travailler ensemble en passant par l'écrit. Sylvie transmettait les coordonnées

de personnes à aller sauver sur une feuille blanche excluant définitivement du « jeu » la chef de bord.

Sylvie nous dit qu'elle détient les qualités du *leader* : « *moi je me vois plus en train de tirer* » ou « *j'en suis un bon exemple* ». Nous questionnons alors Sylvie sur l'empêchement qu'elle a eu de prendre le « *lead* » pour reprendre ses termes, c'est-à-dire prendre le rôle du chef de bord et piloter la mission « *mon empathie, et puis je ne suis pas du genre « allez poussez toi je vais faire mieux* » et en plus je n'étais pas la seule, il y en a d'autres qui auraient pu vouloir devenir leader, bon, personne ne s'est proposé, je pense que l'on est trop poli ». L'empathie permettrait ainsi de justifier la difficulté de ne pas aborder le changement de poste du chef de bord que nous supposons était convoité par Sylvie, comme peut-être par d'autres. Sylvie ramène ce choix à l'empathie pour la chef de bord qui était en difficulté, alors nous la questionnons en faisant le lien avec les situations de travail réel et il s'avère que cette difficulté est plus intrinsèque qu'extrinsèque : « *il y a quelques années je n'ai pas osé prendre le lead, car je ne me sentais pas légitime et aujourd'hui quand ça m'arrive je reste à ma place [...] cette prise de lead montre bien que je me retiens encore, mais encore une fois c'était dans le cadre d'un exercice donc, je pense, j'aurais pu, mais bon, oui, c'est assez révélateur* ».

Les situations hostiles à un dialogue libre et ouvert sont propices à l'émergence des hypothèses de base (Amado, 2013). Ce sont dans des comportements défensifs empêchant la créativité de s'installer puisque le groupe reste centré sur la tâche plus que sur son organisation ou réorganisation ce qui explique aussi que les changements de rôle ne soient envisagés.

Un autre empêchement à la créativité concerne l'illusion du bon groupe ou « illusion groupale » (Anzieu, 1999).

### 1.3.7 L'illusion du « bon groupe »

Nous prenons aussi en compte la pensée fantasmatique au sein du groupe qui agit comme un contenant, une enveloppe, un Moi-Peau (Anzieu, 1995, 1999) indispensable à la constitution de l'appareil psychique groupal (Kaës, 1980) à l'intérieur duquel les fantasmes et les identifications vont pouvoir se déployer et constituer une barrière de protection contre les

stimuli négatifs venant de l'extérieur. Lorsque nous interrogeons les cadres sur ce qui a favorisé le fonctionnement de l'équipe, nous entendons pour la plupart d'entre eux l'importance de respecter les rôles de chacun. Etienne nous parle d'un « *fonctionnement harmonieux et très discipliné* » qui serait « *il y a un chef de bord, il y a un chef de bord, celui qui fait la route fait la route, on ne remet pas en cause, on ne remet pas en cause* ».

Au respect des rôles s'ajoute la confiance, indispensable à la coopération et au faire équipe : « *il y a eu un respect des rôles de chacun, je veux dire personne ne s'est marché sur les pieds même si au début j'ai voulu prendre trente secondes le lead sur le pilote, mais personne ne s'est marché sur les pieds, il y a eu une confiance, mon pilote me faisait confiance, et réciproquement, entre les deux équipes on se faisait confiance, c'est le maître mot, mon pilote était à l'écoute lors du premier débriefing et il a pu s'adapter à la façon dont je fonctionnais, on s'est écouté* ». Nous pouvons nous poser la question de sur quoi se base cette confiance puisque les cadres ne se connaissent que depuis deux jours. Ainsi, l'histoire commune est en construction.

Dans le pôle isomorphe (Kaës, 1980), nous assistons au repliement du groupe dans l'individu et de l'individu dans le groupe, chacun est assujéti à tenir la place qui lui est assignée ou qu'il s'auto-assigne, tout ce qui advient du dehors, advient du dedans. Et l'illusion groupale (Anzieu, 1995), qui est un état fusionnel collectif au détriment des singularités et d'une réorganisation du travail par le travail collectif, se met en place. Le groupe et son « *leader* » ne font plus qu'un pour construire une identité collective ; voici ce qu'en dit Julien, 41 ans, Responsable d'équipe de développement : « *moi j'ai été dans une équipe où la répartition des rôles et du leadership a été très bien appréhendée et respectée, donc je n'ai pas eu de difficulté avec ça, j'étais moi-même en position de leader pendant la première simulation et j'ai eu affaire à des collègues dans mon équipe qui ont parfaitement joué leur rôle. Ils m'ont renvoyé l'image que je voulais donner, donc ça m'a permis de réajuster ma communication et j'ai moi-même su les cadrer donc ça s'est bien passé* ». Afin d'éviter cet état fusionnel, des règles de fonctionnement doivent être définies au départ. Le mauvais objet est projeté à l'extérieur sur l'autre équipe, Julien poursuit « *le peu que l'on a perçu de la deuxième équipe qui jouait en même temps que nous, c'était de grosses difficultés, mais les difficultés les ont gênées, mais nous ont aussi beaucoup gênées, ça, c'était un peu inattendu, et particulièrement dans mon équipe, j'ai eu une personne qui a été fortement déstabilisée par la panique qui régnait dans l'autre équipe, ça par exemple, je ne m'y*

*attendais pas* ». La remise en question personnelle est là, empêchée par une représentation idéalisée du groupe que Julien doit diriger. Le Moi idéal devient alors dominant en expliquant les manques du management de l'autre équipe : *« l'impact a été lié à travers le foisonnement des échanges téléphoniques, l'absence de leadership clair chez eux, la volonté de... ah je ne veux pas dire la volonté, mais ils avaient une sorte de management trop participatif, on avait une mission très précise, il fallait donner des ordres concis, ils ne donnaient pas d'ordres, ils donnaient des consignes compliquées, etc. »*.

Quelques cadres ressentent tout de même une frustration et à notre question *« avez-vous rencontré des difficultés dans le jeu ? »* répondent : *« non dans le jeu non et je pense que c'est peut-être presque dommage que l'on n'en ait pas rencontré, il n'y a pas eu d'accrochages entre nous, ça a été très lisse. Est-ce que c'est par professionnalisme de chacun ? Ou parce que ça s'est bien passé ? J'aurais tendance à dire, ça c'est un peu des deux, mais il n'y a pas eu de difficultés, on s'est dit : « tiens c'est sympa on va y aller », on s'est pris au jeu et on y est allé franchement, il y a une bienveillance aussi tout le monde a fait des erreurs, moi le premier, mais il y a eu plutôt de l'aide, ça a eu peu d'impact, personne n'a appuyé dessus c'est vrai que dans la vie réelle, elle n'y est pas toujours, cette bienveillance »*. Le Moi-peau groupal (Anzieu, 1995), frontière avec l'extérieur, mais qui permet toutefois l'échange avec l'extérieur est contenant : il constitue une frontière qui protège et lie les membres d'un groupe entre eux. Dans cet idéal, la fusion et l'entraide sont prédominantes. Les cadres rencontrés parlent de *« cohésion d'équipe »* pour parler des apports de *SimLead*. Comme évoqué dans la revue de littérature, la cohésion est différente de la coopération, voire l'opposé, sur l'effacement des singularités. La cohésion est maintenue par une contrainte extérieure qui s'oppose en même temps aux modifications de leur structure (Lhuilier, 2014). Cette contrainte extérieure peut être la compétition avec l'autre équipe, le regard d'autrui sur soi réel (formateurs, instructeurs, pairs, etc.) ou fantasmé (équipe dans le travail, supérieurs hiérarchiques, etc.), mais aussi la présence d'une autorité reconnue comme telle (ancien capitaine de l'Armée et Monsieur le Préfet dans *SimLead*). L'expérience de Milgram (1980) illustre que la présence d'une autorité légitime est une condition nécessaire au comportement d'obéissance et de soumission. La notion d'autorité légitime renvoie à l'existence de normes sociales définissant les droits et responsabilités de cette source d'autorité et légitimant son existence (Allard-Poesi, 2012).

### 1.3.8 La culture militaire

#### 1.3.8.1 L'héritage culturel

A la question « *avez-vous eu envie de contester, discuter certaines consignes ?* », il en ressort que la majorité des cadres ne se sont pas posé la question : « *non je ne me suis pas posé la question, je me suis dit : on est dans le militaire il n'y a pas de place pour la discussion* ». Cela vient questionner l'environnement actuel de travail des cadres voire la culture très empreinte par le monde militaire : « *on est militaire, on est formaté d'une certaine façon, ce qui n'exclut pas que les gens s'opposent, mais ils exécutent, ils râlent* » ou encore « *nous sommes militaires, nous exécutons ce que l'on nous dit de faire* ». Cette fusion entre un environnement de travail et un métier est très surprenante, ce sont des ingénieurs et des *managers* pour la grande majorité, mais non des militaires au sens propre du terme. Ils travaillent pour la Défense, avec des militaires, mais n'en sont pas pour la plupart bien que trois des 175 cadres observés se soient présentés comme d'anciens militaires. Que signifie cette fusion avec le milieu de travail ? Grégoire nous dit « *nous sommes de bons soldats* » et lorsque nous lui demandons qui est le « nous », il ajoute : « *globalement les gens de l'entreprise, on n'est pas pour rien dans une entreprise militaire, beaucoup de personnes viennent de l'armée, aujourd'hui il faut éviter de faire des esclandres, on est de bons soldats, on nous demande de faire quelque chose, on va le faire, sauf après je veux dire comme je dis toujours à mes collaborateurs : « vous avez un droit d'alerte » et ça, c'est ce que l'on nous apprend à l'armée : « on vous donne une mission et si tu estimes qu'elle va à l'encontre de ce que l'on doit faire, ton devoir est de le dire et de t'y opposer » donc là c'est ce je dis « vous avez un devoir d'alerte, si vous sentez que les choses, que l'on va dans le mur que les gens n'écoutent pas, que malgré le fait qu'on les alerte voilà c'est à vous de remonter les informations et de le faire, car cela pourrait se retourner contre vous, mais là on le voit par rapport à des affaires très difficiles que l'on a à mener. Ils se fatiguent au travail, ils font les missions qu'on leur donne, mais on est comme ça après je ne sais pas, bon en tout cas, je suis comme ça on me donne une mission je la fais même si depuis que je suis manager c'est différent, je prends un peu plus de recul, quand il y a des choses que je n'ai pas forcément envie de faire, je vais les faire, mais voilà j'attends le maximum avant, je ne suis pas vraiment dans l'action, mais après à la fin c'est fait, après à nous de dire stop au bon moment et que ce soit pertinent, mais oui on est de « bons soldats » on fait ce que l'on nous demande de faire* ». N'y a-t-il pas une injonction paradoxale entre « *on nous demande de faire quelque chose, on va le faire* » et le « *droit d'alerte* » ? « *Il faut éviter de faire des esclandres* » fait écho avec

l'intervention d'un cadre qui, lorsque les formateurs sollicitent la créativité du groupe, dit avec humour : *« ouais l'autre a été créatif et il s'est fait virer »*, ce qui génère un rire collectif. Nous avons observé un ancien militaire utiliser les termes de « Echo » pour le point « E » où se trouvait des rescapés puis « Whisky » pour le point « W ». Les cadres utilisent les termes militaires *« d'ordre et de contrordre »* pour parler des consignes et des directives que donne l'instructeur. Cet environnement « militaire » semble être un frein certain à la créativité. Le mouvement de la culture d'entreprise s'est développé dans les années 1980 avec le risque de dérive sectaire, car de la cohésion organisationnelle à l'illusion collective et l'emprise il n'y a que quelques pas (Amado, 2008). L'héritage culturel (référentiels pratiques et symboliques partagés entre passé, présent et futur) mis à l'épreuve de l'action, ce « donné » peut être renouvelé, développé quand le « créé » n'est pas empêché par la pression à l'allégeance, à la conformité (Lhuillier & Litim, 2011).

Le métier est aussi convoqué : *« pour un ingé comme moi, j'estime que si je dois le faire je ne dois pas me poser de questions »*. Pierre, 54 ans, Responsable ingénierie équipement, explique que *« le pilote obéit »* (ce qui était son rôle), car *« ce n'est pas facile je dirais dans mon métier, il y a des règles à respecter qui sont des règles édictées par le gouvernement, qui peuvent évoluer et auxquelles on doit s'adapter, on a une obligation qui fait que l'on a un processus sur toutes les entités, les possibilités de moduler ce référentiel sont très faibles, donc il arrive que l'on ait à imposer un processus et on a une obligation qui fait que l'on doit appliquer un processus, chose que l'on n'aurait pas forcément faite si on avait été tout seul, alors moi étant dans mon rôle de celui qui fixe ses règles je n'ai pas à subir ça, j'ai la latitude de faire en sorte que ce soit moins contraignant »*. La contraction du temps fait qu'en position d'urgence on ne discute pas les ordres, on exécute, le temps est précieux. Lorsque nous rencontrons Frédéric, 43 ans, Chef de service, il nous dit : *« une des contraintes de l'outil est qu'il n'y a pas assez d'espace de créativité [...] l'exercice est très contraint, assez militaire, il n'y a pas d'espace à la discussion, c'est ça militaire, quand on est en position de combat il n'y a pas à discuter il faut avancer »*. De quel combat s'agit-il ici ? La compétition serait-elle assimilée à un combat ? Les cadres combattent entre eux, contre les autres ? Et qu'en est-il du combat contre soi-même pour être dans les comportements attendus de la formation ? A quel combat pensent-ils s'entraîner ? Nous pourrions ici faire l'hypothèse que le combat auquel ils se préparent est celui qu'ils mènent au quotidien puisque tous les cadres sans exception nous ont dit *« je me suis cru au travail »*. Nous pensons aussi à ce que nous a dit un formateur : *« ça décoiffe »*. Les cadres se prépareraient-ils pour s'adapter davantage aux situations de

travail ? L'objectif serait-il de soumettre à plus de conformisation aux directives ou de stimuler la normalisation, c'est-à-dire l'opposé de la singularisation des conduites ?

Nous ne pouvons pas faire l'économie d'une analyse du rôle de l'instructeur qui, nous le rappelons, est un ancien capitaine des armées « *très crédible* » dans son rôle, car « *on voyait l'expert, le patron et d'un autre côté il impose son charisme on a le militaire qui s'impose et ça, c'est assez fort quand même* ». Qui plus est, l'instructeur joue le rôle du Préfet dans le jeu, « *l'autorité* », « *le boss* ». L'objet lui-même vient de l'armée puisque l'entreprise l'a développé dans un premier temps pour le compte de l'ALAT. L'objet lui-même porte cet « *imaginaire collectif sur le militaire* ». La simulation dans son ensemble est perçue comme « *très militaire* ». Cette culture militaire est aussi incarnée par l'ancien capitaine des armées dont le rôle n'est pas neutre.

#### 1.3.8.2 Un message implicite du *leader*

Nous avons entendu une femme du service communication dire « *nous sommes des militaires, nous faisons ce que l'on nous dit de faire* ». Nous avons investigué cette question en partant du rôle de l'ancien Capitaine qui donnait les ordres. Dans le cadre de nos entretiens, certains l'appelaient : « Capitaine », d'autres : « Monsieur le Préfet » ou « Le Préfet ». Nous avons eu de nombreux échanges avec l'instructeur au cours des 16 sessions observées et il s'avère qu'il souhaitait être formé pour apprendre un « langage » plus en lien avec le « *management* » dans le monde « civil ». Au moment d'animer la simulation, Patrick, le responsable de la formation lui a demandé : « *de ne rien changer, de justement être militaire* ».

Le rôle de l'instructeur est perçu par Ludovic, 44 ans, Responsable de programme, comme : « *le leader, ça ne se discute pas dans le jeu en plus c'est un rôle de Préfet donc c'est l'autorité voilà après ça reste un jeu très militaire* ». Un jeu très militaire étant : « *un jeu de simulation très militaire qui reste très cadrée avec des ordres qui viennent d'en haut et il faut exécuter donc c'est une approche très militaire qui ressemble à la réalité dans le milieu militaire donc moi c'est pareil j'ai fait beaucoup de militaire avant, donc on a travaillé avec des équipes militaires où il y avait cette hiérarchie, des objectifs moi ça ne m'a absolument pas perturbé. Des gens qui sont beaucoup plus à l'écart des milieux militaires, ça a dû perturber quelqu'un qui donne des ordres comme ça, et en fait, en tant que manager, moins, car ils ont l'habitude, mais quelqu'un de tous les jours qui prend la main et dirige tout le monde par exemple, on va rester dans l'aviation quelqu'un qui prend la main et que les gens*

*ne connaissent pas, ils vont plus difficilement faire que si c'est dans un environnement militaire et structuré. Pour moi voilà c'est le Préfet, il avait ses ordres, il avait peut-être même lui-même ses ordres par-dessus, voilà il les appliquait ».*

Ce qui nous intéresse ici, c'est l'identification au Capitaine comme « *leader* ». Dans le cadre d'une formation qui se nomme « du *manager* au *leader* » et qui n'aborde pas cette différence, il nous semble que le rôle de l'instructeur n'est pas neutre. Nous partons de l'hypothèse que *SimLead* est porteur d'un modèle implicite de ce qu'est ou doit être un *leader* au travers de la présence de l'ancien capitaine. Frédéric nous dit : « *il donne les missions, il fixe les rôles, les objectifs de la mission et puis un élément qui contraint par le temps aurait pu être facteur de stress et quand les gens se perdaient, il leur disait vous allez là, ça évite aussi que les gens se retrouvent en situation d'échec, on voyait l'expert, le patron et d'un autre côté il impose son charisme, on a le militaire qui s'impose et ça s'est assez fort quand même* ». Le rôle de l'instructeur est idéalisé, il semble servir de modèle de « *meneur d'hommes* » pour reprendre les propos d'un cadre.

Dans ce modèle implicite, les cadres vont retenir la communication et c'est une des transformations qu'ils vont rapatrier dans leur situation de travail réel. Pendant tout le jeu, l'instructeur va demander des messages « *clairs et concis* ». Lorsque les cadres donnent trop de détails, il réagit : « *je m'en fous, soyez clair et concis* ». Si le cadre parle de Gazelle ou de Puma, l'instructeur intervient « *je ne connais qu'équipe 1 et équipe 2* ». Ces codes de communication sont certainement valables dans un environnement militaire en situation de crise ou d'urgence, mais est-ce vraiment le cas de cadres dans le monde de l'entreprise ?

Thomas, 47 ans, Responsable du matériel retient principalement de l'expérience sur *SimLead* : « *la communication, là-dessus je fais autrement on a eu une réunion où vraiment à chaque fois bon, je m'étais fait un ordre du jour, mais à chaque fois c'était le but « qu'est-ce que je voulais faire passer », le message, comment on l'atteint, mais en quelques mots rapides, des verbes d'action, des mots rapides après on discute, après on brode, par contre les explications c'est plus tard, ça m'a vraiment appris à devenir plus pragmatique dans la communication* ». Cet exemple illustre nous semble-t-il, le risque d'une modélisation « plaquée » du style de l'instructeur, pris comme la bonne façon de faire pour être un « *leader* ». Le jeu aurait-il alors une fonction de discipliner ? De montrer les conduites à suivre ? Si tel est le cas, cela est problématique puisqu'une équipe a exclu son chef de bord après avoir obtenu l'accord de l'instructeur « *faites sans elle* » ou c'est ce que Paul, 42 ans,



Responsable d'activité a compris. Par ailleurs, Paul prend « *beaucoup moins de pincettes, je n'en prenais pas beaucoup avant, mais j'en prends beaucoup moins et c'est direct, quoi je suis direct que ça plaise ou pas* ». La question de l'intégration didactique de l'outil dans la formation se pose. Que doivent comprendre les *managers* de ce qu'ils doivent apprendre et faire ?

La question de la virilité dans un monde d'hommes qui se dit « militaire » nous semble importante, elle permet de comprendre les situations d'exclusion et d'en faire un premier niveau d'analyse.

### 1.3.8.3 Un monde d'hommes

Sur 44 cadres volontaires, six sont des femmes. Trois d'entre elles sont dans des fonctions support. Cette proportion est représentative de cette entreprise nous ont expliqué les cadres et les formateurs. Elle est également représentative de ce que nous avons observé que ce soit dans les unités de production, les *open space* ou au restaurant d'entreprise. Au niveau national, un ingénieur sur cinq est une femme, soit 21 % selon la dernière étude en 2014 de l'IESF (Ingénieurs et scientifiques de France). Toujours selon cette étude, 10 000 femmes ont obtenu leur diplôme d'ingénieurs en 2013 contre 600, trente ans plus tôt. Bien que la profession tende à se féminiser, nous sommes dans un monde d'hommes et d'ingénieurs qui s'identifient beaucoup aux militaires. Nous allons essayer de comprendre l'impact que cela peut avoir en termes de vulnérabilité et de virilité.

Sur les 16 sessions de jeu, nous avons observé quatre situations d'exclusion, ce qui n'est peut-être pas significatif, mais trois concernent des femmes. Le point commun aux quatre situations que nous pouvons dégager, et qui a été souligné par le groupe, est une mauvaise « *gestion du stress* », qui se traduit par des émotions qui débordent et une propension à « *prendre trop la parole et à saturer les canaux de communication* ». Dans la « Grande Muette » : la circulation de l'information doit être maîtrisée. Cette arme à double tranchant pouvant tout aussi bien entraîner la victoire ou la défaite a toujours été considérée avec méfiance et maniée avec prudence par les armées (Bryon-Portet, 2006). Dans un monde d'« *introvertis* », comme nous ont dit plusieurs formateurs, la prise de parole est mesurée, contrôlée et surtout ne doit pas déborder. N'y aurait-il pas aussi une prescription du silence ou même les suicides sont passés sous silence donnant ainsi le sentiment d'un interdit de parler ?

Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que l'expression des cadres a été contrôlée face à la psychologue femme étrangère au milieu comme évoqué précédemment.

Par ailleurs, les trois femmes « exclues » sont chefs de bord dans le jeu (il en est de même pour le seul homme concerné). Ici, nous souhaitons faire le lien avec ce que nous dit Fabrice, 46 ans, Responsable activité simulation et illustration : *« je crois qu'il était pilote dans une autre équipe et il a eu un peu de mal à se dire... c'est une femme en plus... c'est rigolo parce qu'en plus c'est un truc de mecs les joysticks et les machins et de facto... en plus il y a beaucoup plus de mecs que de filles donc c'est une formation... où il y a plus de garçons que de femmes et quand ils se retrouvent à « toi tu vas juste être pilote » et c'est une femme qui prend le lead bref je pense que des fois ça doit être un peu difficile il y a une phase où il faut accepter un rôle et ce n'est pas si simple »*. Accepter sa place et être dirigé par une femme, ce qui dans l'activité réelle ne doit pas être si courant si nous supposons que l'échantillon que nous avons observé en formation est représentatif de l'entreprise.

Le deuxième élément que nous souhaitons approfondir est le *débriefing* informel au café qui a lieu entre cadres le lendemain matin de *SimLead* : *« toi tu as fait ça », « toi tu as été nul »*. François nous dit : *« il y avait beaucoup de mecs dans la discussion, c'était à celui qui pisserait le plus loin »*. Cela l'a renvoyé à une expérience de *« paint-ball »* qu'il a vécu quelques années auparavant dans une autre entreprise où l'objectif de *« cohésion d'équipe »* a très vite tourné à une évaluation individuelle par le *manager*. Nous avons observé deux femmes demander les armements des hélicoptères et Laura, 36 ans, Responsable ressources humaines dire : *« sortez les mitraillettes ainsi on va régler le problème de l'autre équipe »*. Dans ce monde d'hommes, être une femme impliquerait-il d'avoir des comportements virils ? Les recherches sur le sujet mettent en exergue l'importance des stratégies relationnelles où les femmes dans des métiers d'homme, ici un environnement masculin, acceptent les règles implicites de fonctionnement, même si ces règles sont à caractère sexiste (Croity-Belz, Almudever, Cayado & Lapeyre, 2010). Cette femme cadre explique en entretien qu'elle a grandi dans un environnement familial d'hommes et qu'elle était l'aînée des quatre enfants, les trois autres étant des garçons. L'importance de la connaissance acquise sur le *« fonctionnement »* des hommes favorise le développement de *« l'art du répondant »* (Croity-Bel & al., 2010). Ce transfert d'acquis d'expérience facilite la construction du rapport à l'organisation du travail plus qu'au métier. La recherche d'affirmation passerait par une part de masculinité. A l'identification du modèle masculin du métier s'ajoute une identification à

l'entreprise et un souci prépondérant de répondre aux directives du travail. Ne serait-ce pas là une façon de mettre du sien dans l'activité collective ? Le processus identitaire est lié au genre, bien que les hommes développent des conflits identitaires plus importants que les femmes (Vonthron, Pohl & Desrumaux, 2011). Ces conflits qui traversent les hommes plus que les femmes pourraient-ils nous permettre de comprendre que les hommes s'identifient plus à l'identité militaire que les femmes ? Nous pensons ici à un échange que nous avons eu avec François, après son départ de l'entreprise, qui nous expliquait que cette tendance à s'identifier aux militaires dans l'entreprise était plus répandue chez les hommes qui ne l'ont jamais été que chez les anciens militaires qui sont plus discrets sur leur parcours dans l'armée. Nous supposons ici qu'ils ont déjà fait leur preuve. Alors qu'ont à prouver ceux qui ne sont pas militaires et ne l'ont pas été, mais utilisent le langage pour décrire le monde qui les entoure ? Un homme qui ne parviendrait pas à contrôler sa peur ou sa vulnérabilité (périls psychiques auxquels se confrontent quotidiennement ceux qui travaillent) est raillé par les autres, méprisé comme une « chochette » ou une « femmelette » (Molinier, 2000). Dans cette perspective, la virilité serait-elle avant tout mobilisée contre la souffrance dans le travail, la crainte d'exclusion ? Ici, nous serions confrontés au « faux self », l'homme virilisé étant paradoxalement fragile (*ibid*).

La question des rapports entre virilité, système militaire et exercice du pouvoir dans l'entreprise a été abordée par Luc Boltanski (1984) en assimilant les ingénieurs et les cadres dans les années 30 comme des « ingénieurs de l'armée du travail » (cité par Falcoz, 2004, p. 43). Aubert et de Gaulejac (2006) font des liens entre logiques de guerre économique et souffrance au travail en parlant de « pressions guerrières » qui tendent à développer une compétition sans fin avec les concurrents (ennemis). Dejours (1998) explique que l'exercice du pouvoir dans l'entreprise moderne est l'exercice de la virilité qui incombe aux cadres.

Nous pensons que cette culture militaire intensifiée par la présence de l'ancien capitaine des armées favorise la quête du « bien faire », un « bien faire » viril, combatif et dans le contrôle de soi et des autres.

### 1.3.9 La quête du bien faire

Nous souhaitons préciser que cette quête du « bien faire » consiste selon Winnicott à respecter la prescription contrairement à ce que Bouilloud (2012) nomme une « nouvelle esthétique du

travail » ou la relation entre le « beau », le « bien » et le « travail » est source de plaisir pour le travailleur qui s'y reconnaît. Ici, nous entendons le « bien faire » comme « *la bonne volonté d'obéir aux consignes* », c'est-à-dire le prescrit.

Pauline, 50 ans, Responsable achat a vécu *SimLead* « *comme une simulation, comme un exercice et une simulation, pas un jeu [...] pas comme un jeu parce qu'il y avait, j'ai ressenti une certaine tension des personnes dans la salle qui avaient le sentiment d'être évaluées et comme nous étions en équipe tous ensemble on s'adapte ensemble à l'atmosphère générale donc je l'ai ressenti comme un exercice à faire le plus réalistement possible et à faire le mieux dans le sens faire de son mieux et non pas gagner c'est la différence que je fais entre un exercice et un jeu, mon équipe n'était pas du tout dans le jeu elle était dans le bien faire, faire bien, le bon élève* ». A notre question sur ce qu'elle aurait pu faire, elle répond : « *tricher* » et précise : « *faire autrement que ce que l'on avait dit que l'on ferait, de passer un message, on avait décidé on ferait comme ça après il y avait moyen de faire autrement, pour jouer, pour le jeu justement et essayer de gagner à tout prix, là ce n'était pas du tout dans cet état d'esprit, là c'était de faire bien, d'être bon élève et le mieux possible* ».

La quête de « bien faire » est due au vécu de la situation comme étant un « *exercice* » une « *évaluation* » dans laquelle le cadre souhaite être « le bon élève », voire le « *bon manager* » ? « *Tricher* » avec la prescription, mettre un peu de jeu dans les contraintes et être moins dans le bien faire. Ce bien faire qui enferme et qui empêche le faire autrement de se déployer. Pour Winnicott (1970), vivre créativement est plus important que bien faire, l'opposé de la créativité est la soumission. La créativité est quotidienne et pour cela il prend l'exemple de la cuisson des saucisses soit en suivant exactement les directives données (la recette, la prescription) soit en expérimentant. La question du goût se pose, mais Winnicott trouve cela « plus amusant de vivre avec la cuisinière créatrice » (p. 73). Il écrit : « celui qui se soumet comme un esclave ne tire de l'expérience qu'un plus grand sentiment de dépendance par rapport à l'autorité, tandis que l'original se sent plus réel, il se surprend lui-même par ce qui lui vient à l'esprit pendant que les saucisses cuisent » (*ibid*). Il présente la créativité comme un processus qui permet de faire confiance à cette originalité que l'on a en soi. Dans cette perspective, la santé ou la maladie se construisent dans la capacité (ou ses empêchements) à créer de nouvelles normes (Lhuillier & Godart, 2014). Cette créativité témoigne d'une bonne santé, son empêchement est source de souffrance. Selon Winnicott, le suicide n'a que peu d'importance dans des situations graves.

D'autres facteurs, à l'empêchement de la créativité, nous semblent importants à prendre en compte.

### 1.3.10 La pression temporelle

La pression temporelle est souvent considérée comme une caractéristique majeure des sociétés modernes spécifique d'une classe sociale supérieure, en l'occurrence les cadres (Caugnet & al., 2011). Cette pression serait en lien avec la quantité de travail à fournir et le temps nécessaire pour l'effectuer. L'urgence accentue le climat de tension (Lhuillier, 2006). La conséquence serait un compromis cognitif dans des situations de pression temporelle et de risques pour faire des choix avec un niveau de compréhension incomplet (Amalberti, 1996). Ce rapport au temps, à l'urgence renvoie au temps subjectif, différent du *chronos*. Nous distinguons le manque de temps, évaluation essentiellement cognitive, et la précipitation à forte composante émotionnelle (Caugnet & al., 2011). Dans les environnements dynamiques tels que définit par Hoc (1996) : « ce qui caractérise une situation dynamique est sa possibilité de changement hors de toute action de l'opérateur » (p. 50), ici l'action du *manager*, on exécute la prescription. L'incertitude sur l'atteinte du but est au centre des préoccupations de la pression temporelle imposées objectivement ou subjectivement (Caugnet & al., 2011). L'incertitude est donc un facteur de stress majeur qui affecte la performance et les processus décisionnels. L'incertitude et la pression temporelle réduiraient ainsi les perspectives créatives, les décisions sont prises dans l'urgence, en fonction de la contrainte de temps, on exécute les consignes.

Lors de notre échange avec Mathieu, 62 ans, Chef de service ligne, l'impact du temps « court » sur la prise de décision est souligné : « *c'est la prise de décision, c'est facile d'avoir du temps, le temps très court oblige à synthétiser ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas, l'objectif le chemin le plus rapide pour y aller, enfin le plus rapide et qu'il soit un peu analysé quoi, ça permet d'aller à l'essentiel, non pas à l'essentiel parce que parfois au premier abord on pense que ce n'est pas essentiel et puis on se rend compte que ça l'est* ». A force d'aller vite, on rate des choses et on peut commettre des erreurs (Aubert, 2009). La capacité à faire le tri entre : urgent, important, pas important, délégable et à dégager du temps pour le stratégique et le ressourcement personnel semble de plus en plus mise à mal. Cette pression temporelle le renvoie à celle vécue au travail : « *c'est le paramètre essentiel, combien de fois on se dit je suis en retard je n'ai pas fini, j'ai la réunion, c'est le paramètre essentiel il*

*conditionne tout, la qualité du travail, les relations, la communication, ce que l'on vit au niveau du travail la façon d'être autonome, d'être seul ou de travailler en groupe, il conditionne même ce que vous devenez, quelqu'un qui a le temps devient un expert quelqu'un qui a la capacité d'analyse en peu de temps, ils sortent du lot en tant que managers* ». Le temps qui fait « peau de chagrin » dans le jeu au fur et à mesure où les exercices se déroulent les renvoie à ce qu'ils vivent au travail, le temps « *paramètre essentiel* » qui détermine ce que l'on fait (ou pas) et ce que l'on est ou devient : expert ou *manager*.

*SimLead* est une situation créée ad'hoc artificielle, ce n'est pas une situation de travail réel. La transposition entre *SimLead* et les situations de travail que les cadres font ne se situe pas sur la tâche, mais sur les conditions de sa réalisation (contraction du temps, changements d'objectifs, de caps...). Cette pression temporelle dans le jeu colle au travail. La logique du marché, la mondialisation de l'économie et la révolution de l'instantanéité rendue possible par les technologies de la communication expliquent le règne de l'urgence et l'obligation de réagir « dans l'instant » (Aubert, 2009). L'accroissement de la quantité de travail à fournir et l'augmentation du rythme du travail induisent de la pression temporelle (Caugnet & al., 2011). Face à l'accroissement de la pression à la performance, il faut être plus rapide, plus réactif que les autres, gagner du temps, car le temps constitue un avantage concurrentiel. L'urgence stimule, incite à donner le maximum de soi-même et à se surpasser sans cesse (Aubert, 2009). La compétition et le challenge contribuent aussi à cette pression temporelle : il s'agit de faire plus vite que les concurrents.

### 1.3.11 L'environnement compétitif

#### 1.3.11.1 Etre les meilleurs

Nous avons évoqué que l'environnement compétitif peut amener une équipe à se réorganiser comme nous l'avons évoqué avec l'exemple de François, mais ce n'est pas le seul facteur. Les participants ont alors changé de rôle, de pilote, car l'environnement compétitif allait être plus « *dur* ». Cette réflexion autour de l'impact de la compétition sur la fonction transitionnelle de l'outil nous est venue suite à l'échange avec un *manager*, Claude. Il nous semblait que nous étions là face à un « joueur », usant d'humour et appréhendant la formation comme une « *récréation* » pour reprendre ses propos. Avec naïveté, nous pensions pouvoir observer une personne dont la capacité à jouer avec l'outil allait être intéressante à observer. Nous l'avons observé avec intérêt, mais c'est sous un angle « *serious* » plutôt que « *gaming* » ou

« *playing* » que sa participation s'est manifestée. C'est-à-dire qu'il a appréhendé le jeu avec un sérieux qu'il n'avait pas donné à voir les deux premiers jours de la formation. Nous échangeons avec lui sur cet étonnement et il nous répond : « *c'est l'aspect compétition, il faut gagner* ». Grégoire, 42 ans, Responsable activités logicielles l'exprime ainsi : « *au début on était tous joviaux et dès que l'exercice a commencé c'était très silencieux, les gens étaient très concentrés sur leur travail alors que dans la formation ça rigolait, mais là vraiment il y a eu une pression, une responsabilisation par rapport à l'enjeu malgré le fait que c'était du virtuel c'était marrant de voir que les gens se sont vraiment mis dedans* ». L'enjeu ici n'est plus de coopérer, mais de gagner, pour reprendre les propos d'Antoine, 47 ans, Responsable production : « *toujours être performant, toujours être le meilleur, le stress vient aussi du fait de ne pas connaître les autres, on en a discuté à froid et on a tous pris ça à cœur alors d'où ça vient je ne sais pas le dire comme ça, mais en tout cas il y a la compète, l'envie de gagner, la plus grosse difficulté était de gérer les changements de mission, on aurait dû revoir notre stratégie pour moi à certains moments je me suis vu au boulot (rire)* ». Sans le savoir, Fabrice, 46 ans, Responsable activités simulation et illustration, donne un début d'explication à cette quête d'excellence que *SimLead* n'a pas suspendue : « *ce qui m'a surpris dans ce débriefing c'est qu'il y a des gens vraiment en stress, je ne comprends pas comment on peut stresser, c'est un grand jeu, mais je pense que les gens qui sont dans leur quotidien, dans la compétition, dans la performance, et à qui on met beaucoup de pression ont du mal à en sortir aussi, ils vivent ça pareil je pense que l'on peut vivre un stress là-dessus si on est dans* » « *comment vont me regarder les autres ?* » et « *comment je vais être évalué ?* ». Dans des environnements d'urgence, de compétition exacerbée et de recherche d'efficacité, les individus voient leur capacité de création et d'imagination diminuées (Glée & Mispelblom, 2012).

Lorsque nous avons questionné les cadres sur leur compréhension des différents exercices, la compétition renvoie à ce qu'ils vivent dans leur situation de travail, Stéphane, 42 ans, chef de service explique : « *le premier scénario c'est l'idéal on est dans un terrain protégé dans lequel on a toutes les ressources, dans lequel il n'y a pas de vraie problématique hors la performance individuelle donc avec une bonne performance individuelle on s'en sort dans le deuxième c'est déjà plus (ici au sens de « davantage ») la vraie vie où on essaie de voler l'argent de l'autre donc c'est un peu plus concurrentiel et le troisième c'est la vraie vie, c'est le changement dans lequel il faut s'orienter, il faut évaluer la situation en continu parce que des donneurs d'ordre changent, des adaptations sont à faire ça c'est la vraie vie* ». Thomas,

47 ans, Responsable du matériel nous parle de la vraie vie en faisant le lien avec l'évolution du cadre dans l'entreprise : *« le premier c'était le début c'est le junior il y a une mission, y'a quelque chose tu es jeune manager tu fais ton truc c'est bien fait, pas bien fait, OK la deuxième chose tu as une partie un peu plus challengée où là bah en jeu il y a la partie plus positionnement il faut que je sois le meilleur, le premier, il faut que je réussisse c'est un peu plus challengé, là il y a de la concurrence, on a quitté les bisounours, on est rentré dans la vraie vie. Et puis après la troisième partie, les ordres changent, là on a grimpé encore d'un cran, il se passe des choses dès que l'on monte dans la société, des décisions qui changent, c'est comme ça c'est la vie et il faut s'adapter complètement, il y a le junior, le manager, et le senior, le chef d'orchestre a changé, le bonhomme le doigt sur la couture, il y va tu fais ta vie professionnelle, tu commences tranquille, puis après tu es challengé, il y a des gens qui viennent te manger la laine sur le dos, puis tu deviens senior tu as de grosses décisions à prendre, des grosses responsabilités et il faut que tu emmènes tout le monde vers d'autres choses même si c'est complètement stupide »*. Dans le discours Thomas, nous retrouvons un environnement qui devient de plus en plus contraignant et compétitif en fonction de l'expérience du cadre.

La compétition qui s'installe dans le deuxième exercice empêcherait la coopération de se mettre en place dans le troisième exercice où les quatre hélicoptères doivent ramener les 21 VIP. Si la coopération implique la confiance entre les coéquipiers, comment passer de la compétition à la coopération ? Nous pourrions aussi faire l'hypothèse que l'inverse serait plus facile. Nous pouvons aussi supposer qu'après avoir coopéré la compétition serait moins forte. Paul, 42 ans, Responsable d'activités, et son équipe ne sont pas passés en mode coopération entre le deuxième et le troisième exercice : *« sur la troisième phase, on ne l'a pas prise comme telle on a toujours gardé l'état d'esprit de la deuxième, c'est-à-dire compétition dans notre hélicoptère [...] c'est-à-dire que l'on voulait ramener le plus de monde possible, mais dans notre hélicoptère alors qu'effectivement le but était que tout le monde ramène le plus de VIP »*. La métaphore ludique selon Henriot (1989) contribue à modifier notre perception du monde. Ainsi, le passage d'une métaphore à une autre ne se fait pas aisément, ce qui explique que les cadres rencontrent des difficultés à passer d'un mode de compétition à un mode de coopération. Nous supposons qu'il serait plus facile de passer de la coopération à la compétition et non l'inverse. En effet, si les règles ne sont pas définies au départ, les joueurs se créent des règles et le mode « compétition » est celui qui serait privilégié dans le jeu, dans le monde virtuel. Ce qui favoriserait le plaisir lié au jeu vidéo serait les possibilités offertes



aux joueurs (augmentant ainsi le sentiment de liberté) et les éléments compétitifs (Levieux, 2011).

Dans cet environnement compétitif, nous avons observé l'exclusion d'un chef de bord en fonction des résultats du *MBTI*® réalisé la veille de *SimLead*.

#### 1.3.11.2 Légitimer l'exclusion avec le *MBTI*®

Dans la théorie et dans ce qui est annoncé par les formateurs, le *MBTI*® sert à la connaissance de soi et des modes de fonctionnement des autres. Les formateurs expliquent : « *même si nous sommes tous tellement différents, il y a quand même des traits communs, des typologies, ces grandes familles partagent des traits de caractère qui déterminent les manières de faire et de penser. Mais on peut modéliser un type de personnalité. D'abord se connaître soi, on est très investi dans des rôles, on a une capacité d'être humain très forte pour accepter les différences de l'autre et arriver à avancer ensemble* ». Puis, les cadres vont explorer chaque dimension pour se positionner. Voici ce qui est dit sur les extravertis « *l'extraverti (E) va chercher le lien à l'autre, ouvert sur l'extérieur, construit sa pensée en parlant (dans la réunion vous allez voir des gens qui vont échanger et trouver la façon de traiter le sujet), très relationnel, très à l'aise, il se livre facilement* » et sur les introvertis « *l'introverti (I) va être sur de l'interne, recherche de cohérence et de sens, beaucoup plus réservé, réfléchi, dans l'observation, plus en recul sur les premiers contacts* ». Puis, en sous-groupe, en fonction de leur dimension identifiée « E » ou « I », ils vont devoir lister les avantages et les inconvénients de leur polarité, puis de l'autre, en partant des avantages et inconvénients d'avoir une personne partageant la même dimension dans l'équipe, et une personne de la dimension opposée.

Nous avons observé une situation d'exclusion d'un chef de bord, et Paul, 42 ans, Responsable activités lors de notre entretien, nous dit que pour lui *SimLead* est intéressant : « *sur la gestion des imprévus, au sein de l'équipe il y avait deux hélicoptères : la Gazelle et le Puma. La responsable de l'équipe était chef de la Gazelle, moi j'étais dans le Puma et j'étais le copilote, le pilote était comme moi, moi j'étais en profil ISTJ (profil *MBTI*®, questionnaire réalisé la veille) donc Introverti, lui aussi était Introverti, je ne sais pas si la suite était STJ, mais en tout cas il y avait le I au départ. Ce qui m'a frappé donc dans la première phase, la chef de l'équipe donc qui était une Extravertie, on avait fait un travail préparatoire où on s'était dit : « il faut être très hiérarchique et militaire » donc c'est elle qui donnera l'info au préfet, donc c'est elle qui redescendait tout, et euh elle a eu du mal au départ en termes de*

*compétences sur la première phase et on a beaucoup échangé sur la deuxième phase. A un moment donné elle nous a fait perdre, car il y avait une minute pour prévenir le préfet et elle nous a perdu 8 hommes, donc on s'est dit tant pis on va faire sans, ce qui n'est pas trop militaire, il y a un peu de désobéissance donc du coup, et sur conseil du capitaine, je n'ai quasiment pas parlé, donc on la mettait devant le fait accompli et c'est grâce à ça que notre équipe a fini première de toutes les équipes. Je rappelle également que le pilote, avec qui j'étais, était pilote aussi dans la réalité donc il y avait une hyper compétence en terme de pilotage bah qui nous a permis de faire ce bon score. Ce qui est intéressant c'était de voir ce delta entre la phase une et la phase deux et de se dire tant pis, on ne suit pas complètement ce qu'elle nous dit. On a fait un tracé hypothétique parce que l'on ne peut pas prévoir les imprévus, et puis on s'est aperçu qu'il fallait que sur notre chemin, si on avait des points intermédiaires, il fallait récupérer des personnes, et ça elle n'était pas forcément d'accord, et en faisant ça on gagnait des points, on la mettait devant le fait accompli pour être plus précis voilà... ». Il explique avoir pris cette décision de « faire sans » la chef de bord « d'un commun accord » avec le pilote en expliquant « alors tout d'abord c'est un introverti comme moi et tout comme moi il est resté calme et ça, c'est important parce que la chef de l'équipe elle s'emballait un peu par moments et typiquement par moments il me disait : « ça y est, elle nous a fait perdre deux personnes » ». Et lorsque nous le questionnons sur les difficultés que rencontrait la chef de bord, il dit : « elle s'est laissée déborder comme nous nous serions laissés déborder à sa place, il y avait beaucoup de consignes et le capitaine qui joue le préfet en joue aussi ».*

L'usage ici du *MBTI*® permet de légitimer une situation d'exclusion d'un membre de l'équipe, ici de la chef de bord de la Gazelle, qui était aussi le « *leader* » de toute l'équipe, c'est-à-dire des deux hélicoptères. Pourtant Paul est conscient que dans la même situation, il aurait rencontré les mêmes difficultés. Paul est dans l'autre hélicoptère, mais il doit se référer à la chef de bord pour communiquer avec le Préfet. Dans cette équipe personne ne propose de déléguer une partie de la communication à l'autre chef de bord, c'est-à-dire Paul. Le fait d'appartenir à une catégorie sociale minoritaire (Girard, 1982) est aussi à prendre en compte, ainsi nous pouvons supposer que le fait d'être une femme apparemment extravertie dans un monde d'hommes, un monde de « guerriers », qui plus est plutôt introvertis (les formateurs qualifieront les cadres « *d'ingénieurs plutôt introvertis* »), pourrait constituer une raison à cette construction groupale autour d'un bouc émissaire. Plus on s'éloigne de la norme, plus on devient une menace (Girard, 1982). Nous faisons à nouveau un lien avec l'hypothèse de base

« l'attaque-fuite » (Bion, 1965 ; Amado, 2003). Paul et son coéquipier réagissent comme s'ils se défendaient d'un danger. Ce danger-là serait-il celui de perdre ? « *Elle nous a fait perdre 8 personnes* », la chef de bord a oublié d'en informer le Préfet et tout rescapé non annoncé ne compte pas en termes de points dans l'équipe. Ne sommes-nous pas ici face à une production groupale contre peut-être une angoisse d'impuissance ? Nous pouvons faire l'hypothèse que cette angoisse est celle de perdre, de l'échec, de ne pas être bons devant les autres, devant leurs pairs, devant l'instructeur. Lors de notre échange avec Paul, nous pensons qu'il est ancien militaire, tellement la frontière est ténue entre ses propos et le monde de l'armée. Lorsque nous l'interrogeons sur la différence entre un *leader* et un *manager*, il parle de « *leadership* » qu'il définit comme suit : « *je vais le dire avec des termes un peu guerriers, mais un leader déjà il est devant, si on prend l'exemple militaire, c'est quelqu'un qui va être devant et aller dans la tranchée suivante et ses hommes vont le suivre sans hésiter, ça, c'est un leader. Un manager, il va être dans la tranchée avec ses hommes et il va être sûr qu'ils ont bien toutes les cartouches qu'il faut. Donc être leader, il y a un côté un peu Jeanne d'Arc ou Ste Geneviève sur Paris pour défendre un peu Paris ou Napoléon avec son drapeau, il y a ce côté-là pour moi c'est ça être leader, donc il y a forcément, donc je le dis avec ma connaissance à l'instant, un introverti comme un extraverti peut être leader pour moi, il n'y a pas de différence, mais il y a une présence qui est obligatoire, on ne peut pas être effacé et leader* ». Lorsque nous lui demandons s'il est ancien militaire, il nous répond : « *j'ai fait mon service militaire* ».

Nous avons vu que le *MBTI*® pouvait légitimer l'exclusion d'un coéquipier, ici une chef de bord. Qu'en est-il des répercussions sur le travail réel ?

### 1.3.11.3 Répercussion dans le travail

Ce que Paul retient de *SimLead* est que « *parfois il faut transgresser le chef* ». Cependant, il transgresse son n+1 qui est la chef de bord, mais non son n+2, le Capitaine qui lui aurait donné son accord pour faire « *sans* » la chef de bord de l'équipe. Nous avons rencontré Paul un mois après la formation. L'exemple qu'il donne comme changement provoqué après le jeu est le « *recadrage* » d'une personne dans un îlot qui a une tendance à « *accaparer la parole* ». Et lorsque nous lui demandons ce qu'il fait autrement depuis *SimLead*, il dit : « *c'est plus avec ce que je vais appeler les troupes (rire), les techniciens des îlots avec qui je vais où SimLead me sert et surtout quand j'ai une hétérogénéité entre introvertis/extravertis,*

*comment faire pour que le projet avance au mieux et que chaque personne s'exprime ? [...] la communication, c'est-à-dire que je prends beaucoup moins de pincettes, je n'en prenais pas beaucoup avant, mais j'en prends beaucoup moins et c'est direct quoi je suis direct que ça plaise ou pas. Mes arguments aussi ont changé face à la personne extravertie et je lui ai dit « écoute maintenant tu te tais, car ça fait une demi-heure que tu parles, tu n'es pas seule sur ce projet et les autres ne se sont pas exprimés » voilà, mais les autres avaient du mal parce que cette personne parlait tout le temps, on la sort de l'îlot et on la met dans un autre îlot parce qu'en fait elle pollue l'îlot ». Paul se décrit comme ayant « un management à l'ancienne, directif, peut-être plutôt délégitif avec mes animateurs d'îlots. Le style de communication est direct, simplement j'ai toujours pour principe quand il y a un souci de travailler en frontal, c'est-à-dire que je crève l'abcès dès le départ, on ne peut pas se permettre en production, même si ça arrive parfois même si je gère, d'avoir des bombes à retardement ». Nous l'interrogeons sur ce que pourrait être une bombe à retardement, il répond : « bah par exemple une frustration non vue d'un animateur d'îlot et qui perd toute motivation deux mois après et le fait que je ne comprenne pas cette démotivation ou le fait qu'il n'aille plus autant de l'avant qu'auparavant ». SimLead aurait donc renforcé cette manière de manager « dans l'objectif », rationnelle. Cependant, Paul est conscient de ses limites « c'est dur pour quelqu'un de scientifique et de technique comme moi qui ne suis pas formé à la psychologie et là c'est un outil (SimLead), on voit bien aussi que le métier de manager change, la partie psychologie est de plus en plus importante ». La dimension humaine, psychologique, l'autre différent de soi, dépasse ce que l'on peut maîtriser, ici la technique, car dans des environnements de technologies de pointe, la maîtrise des technologies est essentielle à la résolution des problèmes (Pujol, 2013).*

*Paul parle d'« anomalie dans le comportement » pour parler de l'absence d'un subordonné et de la façon qu'il a de les prendre en compte : « une chose traditionnelle, mais qui est indispensable pour moi, c'est la poignée de main chaque matin, comme je commence à bien connaître les personnes et le regard dit beaucoup de choses, il est clair que si une personne ne va pas bien, je commence au bout de deux ans à le voir beaucoup plus rapidement. Si je jette un coup d'œil sur le plateau de production complet, s'il y a une anomalie dans le comportement, une personne qui devrait être là et qui n'est pas là ça me saute plus rapidement aux yeux [...] je m'inquiète de savoir où elle est et puis c'est convocation dans une salle tout de suite toujours avec ce souci à ne pas avoir d'abcès à crever à retardement, je préfère passer une soufflante à l'instant et puisque je fonctionne à l'objectif et pas à*

*l'affectif et ne pas avoir de bombe à retardement* ». Dans cette unité de production, des indicateurs affichent une courbe sur les absences du service. A côté, d'autres indicateurs montrent des courbes avec les productions prévues et le retard des productions. Est-il possible de tout rationaliser ? Peut-on parler d'anomalie du comportement comme si nous parlions de l'anomalie d'un produit ? Paul parle beaucoup de cette distinction entre un fonctionnement à l'objectif et non à l'affectif. Une anecdote vient l'illustrer lors du *débriefing* où il disait « *c'était plaisant de voler avec Thomas* » et Thomas lui dit : « *Moi c'est Christophe* ». Un rire collectif s'en suivit et un des cadres intervient : « *il s'en fout de ton prénom, il n'est pas dans l'affectif* ». D'autant plus intéressant qu'ils ont plusieurs exercices sur les prénoms dans la formation. Pour certains l'utilisabilité de l'outil est aussi un frein à la prise en main de l'activité.

### 1.3.12 Les contraintes matérielles

#### 1.3.12.1 La complexité du dispositif

Le dispositif mis en place dans le cadre de notre recherche est fortement équipé en technologie et matériel (salle tamisée, casques d'écoute, micro, écran, *joystick*, souris, carte, tableaux de bord de l'hélicoptère : fréquence radio, boussole, vitesse...). L'artefact technologique peut être source de tensions, car perçu comme complexe (Cahour & Lancry, 2011) ce qui peut remettre en cause son acceptabilité pratique (Bobillier-Chaumon & al., 2009b). Etienne, 42 ans, Chef de service, soulève la différence entre ceux qui seraient familiers des situations de jeu et les autres : « *ce n'est pas aussi évident alors je pense que dans les équipes où ça dérape une situation de stress dans un environnement inconnu où certains jouent au jeu et d'autres n'y ont jamais joué mis devant un écran, un joystick...* ». Alors que Stéphane, 42 ans, Chef de service, comme d'autres cadres sont fascinés par le matériel : « *le matériel est assez sophistiqué il ne manquait plus que le cockpit autour pour se croire dans un hélicoptère* ». C'est ce qui chez Françoise, 56 ans, Responsable d'un bureau de projet, a généré du stress : « *ça m'a stressée parce qu'en fait, euh il fallait, j'avais comme responsabilité, j'étais pilote au début donc il fallait, moi je n'avais pas l'habitude de, je n'ai jamais joué à des jeux vidéo donc j'avais peur de ne pas savoir euh en fait bien atterrir, etc. j'avais peur de ne pas y arriver* ». Françoise a été rassurée par le chef de bord qui lui dit : « *ne t'inquiètes pas on va y arriver, prends ton temps* ». Nous avons eu l'opportunité d'observer trois cadres (Damien, 35 ans, Responsable technique, Ludovic, 44 ans, Responsable de programme et un cadre que nous n'avons pas rencontré, mais son coéquipier,

Paul, dans *SimLead* l'a mentionné) qui font de la voltige aérienne<sup>29</sup> et qui ont l'habitude de ce genre de matériel (casque, *joystick*...), mais aussi des situations imprévues en « plein vol » réel. Damien et Ludovic étaient à des postes de navigateur. L'autre cadre était pilote. Ludovic nous dit qu'il avait vu le *joystick* et qu'il a préféré se mettre en retrait pour être en support au chef de bord et au pilote. Damien lui semblait se retenir pour ne pas prendre le *joystick*, car le pilote n'allait pas assez vite. Il explique en entretien que la compétition est source de montée d'adrénaline. Six cadres plus familiarisés avec les jeux vidéo ont appréhendé l'outil comme un jeu, et ce sont dirigés directement vers le *joystick*. Ainsi, des ressources vont être convoquées, l'appréhension de l'outil est différente en fonction des expériences acquises dans d'autres sphères d'activités. Pour Martine, dont nous avons évoqué la situation, l'outil a « *généré du stress* » et lorsque nous l'avons questionnée sur le sujet elle dit : « *à part ceux qui font du jeu vidéo, qui connaissent un monde complètement inconnu. Clairement la navigation, les points à calculer ça s'appréhendent assez rapidement. Quand on arrive devant ce truc là, on se dit qu'est-ce qu'on va faire ; et moi, concrètement aucun des rôles. Je me suis dit je vais être nulle. C'est l'inconnu, donc on se dit « ça, je ne sais pas faire, comment je vais faire, je vais être nulle » ; pour moi, c'était comme ça. Mon approche n'était forcément pas comme celles de certains autres ; alors que certains étaient impatientes de commencer, moi pas du tout. Je me suis dit ça va être galère* ». Martine ne s'est pas sentie ni encouragée ni soutenue par l'équipe, bien au contraire, et le vécu de la situation a été complètement différent de celui de Françoise, qui a été soutenue et encouragée.

Nous avons observé deux éléments supplémentaires en terme d'utilisabilité du *serious gaming* : le premier concerne le « genre » et le deuxième est générationnel. Fabrice a cette réflexion en fonction du genre : « *on a une appréhension, mais on a aussi envie d'y aller, on se dit « tiens c'est quoi » on se prend un peu au jeu, on voit des hélicos alors quand on est des filles je ne sais pas, mais pour des garçons voilà, et l'aspect simulateur c'est sympa* ». Pour ce qui est de l'utilisabilité de l'outil en fonction de l'âge, nous avons observé sur notre échantillon de 44 cadres que les cadres âgés de 35 à 45 ans étaient plus à l'aise avec la manette de jeu pour apprendre à piloter que les plus de 50 ans.

---

<sup>29</sup> Figures réalisées avec un aéronef

### 1.3.12.2 Une mise en jeu du corps dans l'activité

Dans *SimLead*, « le travail relève d'une tâche de nature cognitive qui sollicite essentiellement la parole, l'ouïe et la vue ; le dispositif entrave toute mobilité corporelle, ne facilitant pas les échanges émotionnels et l'évacuation du stress » (Kogan, 2009, p. 7). A la fin de la journée de la simulation, les *managers* se disent fatigués, voire « vidés ». L'instructeur lui-même leur demande d'être vigilants pour ceux qui seraient amenés à conduire. Cet usage de soi dans le jeu peut expliquer qu'on puisse être réellement physiquement et psychiquement épuisé (Schwartz, 1987). Notre recherche nous permet d'explorer l'usage de soi dans une quête d'accomplissement de soi, de dépassement des contraintes et de recentrement du milieu de travail autour des possibilités et des aspirations singulières. Les tensions émotionnelles convoquées ont un impact sur « les processus de pensée (perception et traitement de l'information), sur les actions réalisées et les modalités de fonctionnement des équipes » (Lhuillier & Grosdeva, 1992).

Henri, 40 ans, Responsable activité logicielle et joueur par ailleurs (principalement des jeux de plateau), verbalise cet usage de soi : « *je suis ressorti vidé de la séance [...] c'est intense, c'est intense, il y a une pression constante alors si on joue le jeu, on s'investit nerveusement physiquement complètement, donc ça demande de l'attention donc ça fatigue* ». Ainsi que Georges, 45 ans, Responsable labo innovation : « *physiquement c'est éprouvant et je pense que voilà à la fin on sent que le stress et la fatigue s'installent et les gens peuvent avoir des réactions épidermiques, enfin épidermiques, ça aussi ça m'avait surpris le capitaine nous avait prévenus et je m'étais dit oui, et à la fin des quatre heures oui c'est éprouvant [...] se concentrer sur ce que l'on fait avec des tâches qui ne sont pas simples il faut réfléchir, calculer, c'est nouveau il faut appuyer sur VHS, VHF (fréquences radio pour communiquer au sein de l'équipe ou avec le Préfet) et puis quand on commence à... hop on bascule à nouveau, ça, c'est fatigant ça* ».

Les travaux menés sur les centres d'appels téléphoniques, très médiatisés, montrent les conséquences des équipements matériels sur le corps psychique et physique, et nous aident à penser ce que nous observons sur le terrain. Kogan (2009) démontre que les dispositifs très techniques et la contrainte d'attachement physique au dispositif réduisent les possibilités de mouvement du corps. Ce qui nous amène à analyser la manière dont le dispositif dans notre recherche contraint le travail et pèse sur les cadres. La parole, la vue et l'ouïe sont les sens les

plus sollicités. Cependant, l'ouïe est sur-sollicitée, l'écoute devient alors une activité contraignante et la pression du flux génère un stress supplémentaire (Kogan, 2009). Le rythme soutenu, l'extrême prescription du travail avec des changements incessants (changements de cap, de lieux de dépôts des rescapés, de missions) et une autonomie réduite sont à l'origine de cette pénibilité de la simulation. Nous avons observé un cadre qui donnait des coups de pied dans l'unité centrale de l'ordinateur et qui faisait dysfonctionner le système informatique, ce qui amenait l'instructeur à tout éteindre et relancer le jeu, et ce plusieurs fois. Cet incident a eu lieu à plusieurs reprises sur la même matinée. Ce cadre pensait que c'était l'ordinateur qui dysfonctionnait, ce qui est intéressant et surprenant. Ce corps agité rendait d'autant plus visible un état d'énervement psychologique dû certainement à son sentiment d'impuissance en tant que pilote face aux contraintes du système informatique et du matériel : augmenter la vitesse de l'hélicoptère, savoir où il allait, ne pas se perdre, récupérer les personnes. Le langage du corps est avant tout affectif et laisse parler les sentiments (Lhuillier, 2002). La corporéité dans l'activité permet « de saisir sa dynamique créatrice et les ressorts de l'engagement au travail, entre ennui et créativité, assurance et vulnérabilité, focalisation et circulation, aisance et perplexité » (Bidet, 2007, p. 215).

#### 1.3.12.3 Le corps dans l'activité

Dans ses travaux, Kogan (2009) s'appuie sur ceux de Bidet (2007) pour introduire la corporéité, et ainsi pour saisir l'agir créatif qui peut être perçu comme des formes de résistances ou de régulation des émotions, et ainsi opérer une mise à distance du corps. L'écartement du poste permet de désentraver le corps, quand il n'est pas possible de se débrancher, les *managers* cherchent à mettre à distance le corps en éloignant le casque de leurs oreilles ce qui permet de tenir « l'agression auditive à distance » (Kogan, 2009). Sylvie, 44 ans, Responsable activité logicielle explique cette agression auditive et sa réaction : « *c'est vrai qu'à un moment donné du fait de cette pollution sonore j'avais besoin de calculer un cap et je n'arrivais pas à me concentrer, j'ai enlevé le casque, j'ai fait mon calcul et je l'ai communiqué au pilote et je sais que dans l'autre équipe, il y a eu une situation similaire, une personne a enlevé le casque* ». Le fait d'enlever le casque s'accompagne d'un recul de la chaise et ainsi du corps. Nous avons pu observer cette mise à distance du corps dans des situations où la tension est très présente. Cette mise à distance physique permet une mise à distance psychologique dans le but d'éloigner et d'atténuer les tensions (Kogan, 2009). Nous avons observé Martine s'extraire du dispositif physiquement et de ce qu'elle nous dit en entretien aussi psychologiquement : « *je me suis effacée par rapport aux remarques reçues,*



*qui d'ailleurs n'étaient pas nécessairement blessantes. J'écoute, j'entends ce qu'on me dit, mais je reste un peu muette, je suis dans une phase de repli, et j'ai tendance à me laisser guider en me disant, « non je n'ai pas fait mes preuves » ». Les cadres rencontrés font le lien entre la simulation et le travail : « SimLead est une simulation de la vie en entreprise ». Cette « agression » auditive les renvoie à ce qu'ils vivent dans les *open space*, ainsi Françoise nous dit : « beaucoup de bruits, ce qui renvoie à l'*open space*, je suis plus fatiguée en fin de semaine, je ne ressens pas la fatigue dans la journée, car tu es sous pression, mais le soir je suis rincée » ; et Etienne : « c'est la gêne, ce bruit constant, constant, il faut être toujours attentif au bruit, car le bruit c'est le contexte et un grippage et tout remonte, on remonte tout et rien, on remonte tout dans la cour de l'autre, dans l'*open space* ». L'entreprise a déménagé son siège social dans de nouveaux locaux, les salariés sont passés de bureaux individuels à des *open space* dit espaces de travail collaboratif dans le rapport sur la qualité de vie au travail.*

Paul fait le lien avec ce qu'il vit au travail et nous explique comment il fait pour ne pas se laisser polluer par cette « sur-communication » : *« on est extrêmement pollué, alors comme je vais dire, c'est-à-dire que l'on a de plus en plus d'outils de communication, mais on communique de moins en moins alors on est pollué par la messagerie, alors moi c'est extrêmement simple, je l'ouvre deux fois par jour, le matin, le soir et j'y consacre une demi-heure, j'ai environ une centaine de mails par jour ce qui est beaucoup, mais il faut que je vienne sur le terrain pour prendre la température. Le téléphone, je ne réponds pas donc j'écoute comme pour la messagerie, deux fois par jour, et pour les réunions dans le calendar, les extérieurs n'hésitent pas à me coller 4 réunions en même temps, je refuse un maximum de réunions, si c'est vraiment important les personnes viennent sur la ligne de production. Il y a un problème dans le système ». A notre question : « que se passerait-il si vous disiez oui à tout ? », il répond « je ne pourrais pas faire mon travail, ça se verrait de suite sur les sorties de production, sur la non-ponctualité, non qualité, c'est clair que j'ai un style de management directif, mais ça m'encourage à l'être encore plus ce qui n'est pas forcément bien, mais le système est comme ça ».*

*« Il y a un problème dans le système », s'agirait-il de l'intensification du travail ? Les cadres bricolent pour réguler l'activité « moi c'est extrêmement simple, je l'ouvre deux fois par jour, le matin, le soir et j'y consacre une demi-heure » ; « je refuse un maximum de réunions » pour éviter les répercussions sur leur métier, leur santé et leur équipe. Sébastien, 47 ans, Chef*

de service, estime que « *dans les mails ont met la terre entière en copie* », il décide alors de faire lui-même le tri, ce qui interpelle ces pairs, mais cette décision pour lui n'est pas à discuter « *mon équipe est assez occupée par ailleurs, si quelqu'un est en copie sans être directement impliqué dans le projet, je l'enlève si c'est juste une information, les réunions d'équipe sont là pour ça, et ils (sous-entendu les membres de l'équipe) apprécient, car ils reçoivent assez de mails comme ça* ». Suite à *SimLead* Sébastien sélectionne encore plus les personnes en copie des messages envoyés.

## CONCLUSION

Dans cette partie, nous avons identifié des formes d'écarts au prescrit : une renormalisation du temps, une situation de réorganisation du travail après délibération entre coéquipiers, deux situations de réorganisation du travail en situation face à la difficulté, 16 situations où le travail se réorganise en déléguant une partie de la communication. Nous avons aussi observé une situation où le sentiment de prendre des décisions dans *SimLead* a été la dernière étape d'un processus qui a amené à prendre des décisions dans le réel. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses sur ce qui a favorisé ces différentes situations de renormalisations et de réorganisations. La première est la fécondation de l'activité de jeu en formation par l'expérience du jeu dans le travail et hors-travail. Ici, le transfert d'acquis d'expériences (Almudever, le Blanc & Hajjar, 2013) favorise le déploiement de stratégies créatives. La deuxième hypothèse est l'approche transitionnelle du travail qui favorise la prise en compte des difficultés résultant de l'expérience et qui permet de s'engager dans la transformation des changements nécessaires (Amado & Ambrosse, 2001 ; Amado & Vansina, 2004).

La question se pose de comprendre ce qui empêche dans l'expérience du jeu cette créativité. Le rapport à l'histoire militaire qui agit comme une cohésion organisationnelle (Amado, 1988) ne favorise pas la normativité. Ici, on exécute les « *ordres* » qui plus est dans un environnement compétitif et d'urgence. Les contraintes matérielles ne font qu'accentuer l'insécurité. Cette illusion collective autour du monde militaire est instrumentalisée dans le jeu lui-même et accentuée de par la présence de l'ancien capitaine des armées. La quête de bien faire favorisée par ce rapport à l'autorité ainsi que par le dispositif de formation, ce qui nous amène à questionner l'appellation même de jeu. Il s'agit de gagner et non de coopérer. Pour cela l'exclusion est permise et légitimée par l'usage dichotomique du questionnaire de personnalité *MBTI*®, mais aussi du genre (femme dans un monde d'hommes). Les cadres ne vont pas chercher à négocier, à changer les règles du jeu. Ils vont se soumettre et s'adapter aux règles et aux contraintes. Nous pouvons ici évoquer les formations fondées sur l'approche expérientielle qui se sont développées en France depuis 1987 et qui englobent ce que les pays anglo-saxons appellent l'*Outdoor Management Development* (OMD) (Heery & Noon, 2009). L'objectif de cette approche est de faciliter un changement comportemental chez l'apprenant, ce qui pose la question de l'être (par opposition au faire), ce qui fait écho au management humaniste qui sert l'exercice du pouvoir organisationnel (Brunel, 2006, 2008).

## Chapitre 2 : Quels changements post-*SimLead* ?

Une phrase de Benjamin Franklin : « *Dis-moi et j'oublie, montre-moi et je me souviens, implique-moi et je comprends* » est souvent associée aux *serious games* et nous la retrouvons sur le site de l'université de l'entreprise. Suite à *SimLead*, les cadres expliquent qu'ils prennent conscience de l'importance de la communication et de la délégation. Pour sept d'entre eux, nous avons observé un décalage entre les effets attendus et les effets réels : en changeant de place et en s'identifiant à leurs propres subordonnés ce qui n'est pas prévu par les concepteurs et les organisateurs, ces cadres se sont appropriés l'instrument. Le jeu n'est pas « *serious* » là où on l'attend. Ces cadres se voient agir en situation et prennent conscience de l'impact de leur rôle de *managers* dans la communication de l'équipe. Les cadres se servent de cet éprouvé dans cette expérience pour revitaliser la pensée sur la pratique professionnelle. L'éprouvé devient un instrument de travail pour repenser la manière dont ils tiennent leur rôle de *manager*. Les mécanismes identificatoires avec leurs subordonnés et leurs conditions de travail vont les amener à échanger à l'issue de la formation entre eux et provoquer des changements une fois de retour dans leur activité de travail tels que : organiser des réunions hebdomadaires, des points quotidiens en situation de crise, tenir sa place tout en laissant la place à l'équipe, prendre le temps d'aller plus souvent sur le terrain et laisser la place aux idées.

### 2.1 Le *débriefing*, un espace transitionnel ?

#### 2.1.1 Un *débriefing* dit normatif

Nous souhaitons dans cette partie analyser l'impact du *débriefing* sur l'appropriation créative de *SimLead* par les cadres. Nous avons observé quatre situations, sur les 16 sessions, sans *débriefing* le lendemain de *SimLead*. Les formateurs, pris entre des contraintes de temps et la densité des modules, décident de ne pas réaliser le *débriefing*. Pourtant, les *débriefings* permettent un processus d'analyse de l'activité, ils permettent de passer du vécu au récit (Pastré, 1999). Tristan, 42 ans, Responsable ingénieur système pointe une limite de l'outil « *peut-être que la situation est trop éloignée de ce que l'on vit au travail et du coup ça ne nous permet pas de faire le lien* ». Le transfert d'apprentissage dépend de la similitude entre

l'environnement réel et l'environnement virtuel (Salakari, 2011), ce qui implique que le *débriefing* est indispensable notamment dans les *serious gaming* où la transposition entre le virtuel et le réel peut être tenue. Nous rappelons ici que les formateurs n'étaient pas présents lors de *SimLead* et que l'instructeur n'était pas présent lors des 12 *débriefings* observés. L'écart entre le vécu et le récit ne peut pas être analysé si aucun lien n'est fait entre l'expérience de *SimLead* et le *débriefing*. Lorsque le *débriefing* n'est pas réalisé, il ressort de cela que l'impact de *SimLead* reste à un niveau individuel : « *je me suis vu vraiment comment je fonctionne sous pression* » ou « *moi j'ai pris le jeu sur mon comportement personnel, sur la façon dont je réagissais et interagissais dans une équipe* ».

Dans notre recherche, nous avons observé principalement des situations de *débriefing* avec une approche normative, en fonction d'une liste de questions (cf. annexe 7) fournie aux cadres. Dans ce cas, l'objectif nous a semblé être d'analyser comment l'équipe a mis en place la stratégie de sauvetage. Les formateurs s'intéressent au fonctionnement de l'équipe au travers de ce qu'en disent les cadres. Nous y trouvons un rappel de la prescription, de ce qui a été vu sur l'équipe performante les deux premiers jours de la formation. La réflexion sur les actions réalisées pendant le jeu et les situations réelles rencontrées n'est pas favorisée, voire limitée, ce qui par conséquent limite aussi le transfert des apprentissages. Ici, le transfert des apprentissages est la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises dans des situations différentes (Frenay & Bédard, 2011). Ce processus, interprétatif et culturel, implique essentiellement l'interprétation par un sujet, ayant lui-même une histoire particulière, d'une situation, dans laquelle une tâche doit être accomplie. Ce transfert implique un travail de mobilisation de stratégies, de ressources et de capacités de traitement, pertinentes pour transformer son activité, en interaction avec les systèmes physiques et sociaux.

L'échange avec Christophe, 40 ans, Chef de département offres et projets pointe un manque dans le *débriefing* : « *trop court je pense qu'il y avait matière à plus creuser et notamment l'échange que l'on a ensemble pour faire le lien entre les situations, là ça mériterait d'être mieux exploité je pense qu'il a été survolé ce débriefing [...] je vais être fort démago (rire) blague à part toutes les questions très pertinentes que vous posez auraient méritées d'être exploitées le lendemain le temps de laisser passer une bonne nuit de sommeil et laisser décompresser ceux qui ont eu une surchauffe, je n'ai pas dû le mettre sur la fiche d'évaluation, mais ça mérite d'être revu* ». Pour d'autres comme Hervé, 44 ans, chef de

service, c'est juste l'« amnésie » : « *le débriefing le lendemain ? [...] je ne me rappelle pas de ça* ». Puis, Georges, 45 ans, Responsable Lab Innovation, explique que ce qui lui a manqué : « *le débriefing portait plus sur comment s'est déroulé le jeu, comment avons-nous travaillé, les apports de chacun, on n'a pas eu de vrai débriefing sur ce que l'on a ressenti, la pression que l'on a pu avoir* ».

Parfois, les *managers* se détachent de l'approche normative pour aller vers un débat ouvert sur cette expérience et font d'eux-mêmes les liens avec leur situation réelle. De nos observations, ce débat démocratique est lancé par un des *managers*.

### 2.1.2 Un *débriefing* dit démocratique

Dans l'analyse de l'activité, il est essentiel de compléter les observations par une activité réflexive chez les cadres. Cette activité réflexive est favorisée au moment du *débriefing* si celui-ci n'est pas normé. Nous avons observé une autre forme de *débriefing* davantage « démocratique » que nous pourrions qualifier de « démocratie participative » au sens où l'entend Mendel (2003) « non déléгатif et non hiérarchique » (p. 47) dont la visée propre, en dehors du meilleur fonctionnement du dispositif serait d'établir un « lien social particulier entre l'individu et les collectifs auxquels il appartient, et par extension à la société » (*ibid*). Le *débriefing* ainsi pensé ouvrirait à une participation de l'individu tout en lui permettant d'exercer du pouvoir sur ses actes (ce que diminuent la délégation et l'organisation hiérarchique). Les temps sociaux débordent l'individuel ainsi Mendel explique que « la psychosocialité de l'individu, liée au développement de son pouvoir sur ses actes sociaux et de sa capacité créatrice sur eux, ne peut être le fait de l'individu seul pour au moins deux raisons » (p.48). La première est que l'individu isolé face à l'environnement tout entier n'est pas dans une situation de force ; puis l'histoire de vie de l'individu vient s'intercaler entre l'individu seul face à un problème même social. La première condition pour une démocratie participative est que l'individu soit en mesure de parler de ses actes sociaux avec d'autres, ces autres étant ceux avec qui il partage les mêmes actes, les mêmes problèmes sur une réalité actuelle la plus proche possible du quotidien habituel. L'importance de groupes homogènes et appartenant à la même institution est soulignée (Mendel, 2003). Dans notre recherche, les *débriefings* permettent, nous semble-t-il, la mise en « débat » des affects évitant le refoulement des situations dans le jeu. Il s'agit de différencier l'analyse rationnelle et l'émotion partagée pour mieux les articuler au service de la production de sens (Almudever &

al., 2012). Ce travail de perlaboration au travers du langage par la mise en parole du vécu pendant le jeu permettrait d'élaborer voire de dépasser, des résistances liées à une interprétation du cadre. Cet affect discuté, qui se traduit par une émotion corporelle comme nous avons pu l'observer dans les situations de jeu, favorise l'élaboration des sentiments et ainsi de la pensée, ainsi que la réappropriation d'une identité personnelle « d'homme capable » (Almudever & al., 2012). L'apprentissage se fait aussi bien autour des réussites que des échecs. L'affect devient ainsi un médiateur entre le jeu et la situation réelle. Nous reprenons ici le vécu de Martine qui avait été « *assez secoué* » au moment de *SimLead*. Le *débriefing* l'a « *rassurée* », car elle était en résonance avec un cadre (que nous n'avons pas rencontré), qui s'est senti en difficulté. En dehors de cette résonance avec l'éprouvé des autres, elle a aussi eu la possibilité de verbaliser ce qu'elle a vécu. Au moment du *débriefing*, ce sont les larmes aux yeux qu'elle aborde son ressenti « *je ne l'ai pas bien vécu, dans le deuxième exercice surtout, je me suis sentie inutile* », l'équipe lui a renvoyé : « *au contraire, ça s'est drôlement mieux passé que la première fois* ». Ce qui lui est reproché dans le premier exercice est sa prise de parole trop fréquente, ce qui ne laisse pas la place aux autres. Dans le deuxième en se mettant en retrait, elle a le sentiment d'être inutile alors que les autres lui donnent une place en trouvant la leur. Elle a le sentiment que les choses ont pu se dire : « *moi je n'étais plus dans la frustration, je dis ce qu'il en est. Je suis sortie de cette réserve-là. Ça fait partie de mon caractère ; je sors du repli, mais après, je lâche, je la dépasse, car je suis critique sur ma façon d'être. Je connais mes points faibles même si c'est difficile de les corriger. Mais l'échange a démontré qu'il s'est passé quelque chose entre l'acte 1 et 2 (sous-entendu premier et deuxième exercice de SimLead) dont la perception a été très différente d'une personne à l'autre [...]* Mais comme je vous le disais, moi je n'ai pas eu cette impression à l'issue de l'acte 2. Mais tant mieux finalement ; ça remet en cause aussi son propre jugement à se dire que l'appréciation qu'on a d'une situation n'est pas forcément partagée. Il faut en tirer ces enseignements de cette expérience-là et se dire que ce qui semble avoir été positif ne l'est pas au regard des autres et inversement. C'est aussi une des choses que j'ai comprises, et c'est ce qui est sorti au travers de SimLead ; mais le fond de mon caractère, mes faiblesses je les connais. Ce qui est ressorti là, c'est qu'à aucun moment je n'ai eu la même appréciation de la situation que les membres de mon équipe et finalement, c'est ce qui est le plus perturbant dans cette analyse ; ça veut dire que dans mon boulot, des situations qui me semblent sous contrôle ou progresser correctement à mon sens, les autres

*n'en ont pas la même perception, que ce soit au niveau de mon équipe ou de mon management. C'est quelque chose qui est beaucoup plus problématique ».*

La représentation de la situation est différente entre ce que Martine a perçu et la réalité de la situation. Le *débriefing* deviendrait-il un espace transitionnel entre soi et la situation, entre l'intérieur et l'extérieur, permettant de la percevoir autrement ? Martine a réalisé que la perception qu'elle peut avoir d'une situation n'est pas forcément partagée par son équipe : « *les autres n'en ont pas la même perception, que ce soit au niveau de mon équipe ou de mon management* ». Être capable d'être seul c'est être conscient que les perceptions viennent du fantasme, et c'est ainsi que l'individu peut édifier un vrai *self* (Winnicott, 1958). C'est, nous semble-t-il, l'expérience qu'en fait Martine. L'apprentissage est présent lorsque l'on peut ressentir à nouveau une émotion (sans qu'elle soit source d'angoisse) que l'on a déjà ressentie dans un état de solitude en présence de quelqu'un d'autre, c'est ce dont nous parle Winnicott (1958) : « être seul en présence de quelqu'un ». L'autre peut mettre des mots sur ce ressenti. C'est ce qu'a ressenti Martine lorsqu'elle a été en résonance avec Marcel lors du *débriefing*. Le processus qui a permis à Martine de réaliser que sa perception d'une situation n'est pas forcément celle des autres l'a aussi amenée à être vigilante dans les réunions d'équipe qu'elle a mises en place après cette expérience. Quatre autres cadres sur les 44 rencontrés ont commencé l'échange par une remarque teintée d'humour « *j'ai beaucoup pensé à mon équipe et à ce que je leur fais subir* » ou « *je me suis arrêtée deux secondes et je me suis dit cette situation je la vis avec mon équipe* ». L'échange entre les cadres part de ce postulat au détriment de la grille de questions qui devient secondaire. L'échange porte sur le fonctionnement de l'équipe, mais dans son vécu et non de façon rationnelle en suivant une grille de questions. Ici, l'émotion semble constituer un levier : en tant que « moteur de la recherche de sens » et « vecteurs d'intersignification », « voies de passage » et de communication entre les différentes expériences, transferts, vécus (Almudever & al., 2012). Ce débat amène sept cadres à provoquer des transformations organisationnelles les amenant à prendre des décisions au plus près du terrain.

## 2.2 Une approche réflexive de *SimLead*

### 2.2.1 Faire des réunions d'équipe

Dans le jeu, il y a, comme évoqué précédemment : un chef de bord, un navigateur et un pilote. Pour le dire autrement : un *manager* et deux subordonnés, c'est-à-dire deux n-1 dans



l'hélicoptère. Le chef de bord lui est le n-1 du Préfet. Ils expriment très bien le fait que, dans la vie professionnelle, ils sont plutôt dans le rôle d'un chef de bord bien qu'ils soient aussi conscients d'être dans un rôle d'exécutant au regard de leur hiérarchie comme le dit Georges, 45 ans, Responsable labo innovation : « *chef de bord par rapport à mon équipe, mais ça peut-être suiveur vis-à-vis de la hiérarchie* ». Dans le jeu, trois *managers* sur les 44 rencontrés vont éprouver la difficulté à faire leur travail sans avoir toutes les informations, sans comprendre les attendus, sans participer à la prise de décision et pouvoir ainsi comprendre le sens de leur action. Les délais et les contraintes écrasent l'espace qui pourrait permettre l'échange, l'explication et la compréhension des buts poursuivis dans le jeu. Ce vécu les renvoie à leur situation professionnelle : « *c'est comme au travail* » ou alors : « *ce n'est pas un jeu, c'est mon quotidien* », mais cela fait écho à ce que vivent leurs équipes en tant qu'exécutant. Les *managers* qui réalisent des réunions uniquement à la demande ou de façon informelle avant l'utilisation du *serious gaming* vont mettre en place des réunions hebdomadaires de 1 h 30 minimum, et, comme nous le dit Julien, 41 ans, Responsable équipe de développement, l'objectif est de : « *faire converger une équipe vers un point de vue global, j'ai mis en place des réunions hebdomadaires tous les lundis où on partage tous ensemble les sujets de chacun, donc dans la façon de faire mes réunions ça a changé au départ je ne faisais pas de réunions d'équipes maintenant j'en fais et à la fin de chaque réunion d'équipe on fait un débriefe sur le ressenti des personnes sur leur environnement, sur l'équipe, etc. [...] je commence par faire un point sur les différents projets, sur ce que l'on va devoir faire sur la mission sur le moyen, long, court terme de l'équipe en fonction des projets, ensuite je laisse parler chacun sur des points précis, chacun en fait s'occupe d'une partie d'un des projets qu'on peut avoir, on a un certain nombre d'outils donc chacun va parler sur sa partie, après sur des sujets plus compliqués chacun a son mot à dire et son point de vue à donner, mais constructif donc si un est mécanicien et l'autre pilote chacun a quelque chose à apporter ensuite à la fin de chaque réunion je laisse la parole à une personne pour parler de son ressenti sur, je ne sais pas, sur un sujet qui lui tient à cœur, son ressenti* ».

David, 35 ans, Responsable qualité, avant *SimLead* « *il n'y avait pas de réunion avant juste mensuelle, mais sur l'avancement sans rentrer dans le détail là en fait on s'écoute, il y a un temps de parole, on a dix minutes chacun pour exposer les problèmes pour... après on fait des thématiques et après cela permet de faire un point individuel en fonction de ce qui remonte, on travaille plus en équipe, chacun est attentif aux problèmes que les autres remontent, ce que j'observe c'est une meilleure synergie [...] soit ce sont des problèmes*

*techniques au projet ou alors des tensions avec d'autres équipes ou internes à l'équipe* ». Le ressenti et le vécu, aller sur le champ de l'émotionnel est aussi un sujet qui revient dans le discours des *managers* suite à l'utilisation de *SimLead*. Pour des cadres ingénieurs devenus *managers*, ce passage du rationnel à l'émotionnel n'est pas évident. Aborder les problèmes des équipes, sans être parfois du métier, c'est aussi pour eux prendre un risque, montrer une faille, un défaut de compétences, ce qui pour des experts renvoie à la « non-maîtrise » de la situation. Ludovic nous dit : « *lorsque mes équipes ont un problème je leur dis de venir avec une solution, car je ne suis pas du métier et je leur rappelle* ». Suite à l'utilisation de *SimLead*, il semblerait qu'il y ait une révélation des freins au travail en équipe : prendre le temps de rencontrer les équipes et de parler des difficultés rencontrées, de ce qui fait que les équipes ne peuvent pas faire ce qu'elles ont à faire.

Cette situation s'accroît en situation de crise comme l'explique Pauline, 50 ans, Responsable Achats : « *en situation de crise principalement parce que hors crise il y avait déjà ce temps pour expliquer, mais en situation de crise comme il faut aller vite et être sur tous les fronts je ne prenais pas forcément le temps d'expliquer, je donnais l'ordre* ». De façon concrète, elle donne comme exemple : « *typiquement on avait un problème de conformité sur des pièces mécaniques et d'une part on avait à régler durablement cette problématique et d'autre part on devait trouver une solution pour pouvoir fournir à notre usine le temps que l'on règle la problématique, il fallait trouver une alternative antérieurement à la simulation j'aurais fait mon plan de route et j'aurais donné des directives et suivi une fois par semaine, là ce que j'ai fait c'est que concrètement j'ai réuni toutes les personnes concernées et je leur ai expliqué ce que j'allais leur demander et pourquoi et je les ai revues tous les jours, pendant 5 minutes, pendant 3 semaines, pour vérifier avec elles où elles en étaient, comment ça avançait, quelle était l'étape d'après et ainsi de suite* ». Pauline ne se contente plus de faire un « *plan de route* », « *donner des directives* » et « *suivre une fois par semaine* », mais elle prend le temps d'expliquer, de vérifier la compréhension des attendus et de faire un suivi plus régulier du travail des équipes. Comme le souligne Mintzberg (2011), le cadre a un rôle lié à l'information : il fait circuler les informations descendantes auprès de l'équipe et ascendantes auprès de la hiérarchie. Plus précisément, Mintzberg (2011) énonce les différents interlocuteurs du cadre : les supérieurs, les personnes extérieures à l'unité qu'il dirige et les subordonnés qu'ils relient de multiples façons. Son rôle principal est d'effectuer l'intégration entre les besoins des individus et les buts de

l'organisation. A ce rôle d'information, il y en aurait deux autres : celui des personnes dans ses rôles interpersonnels et celui de l'action.

### 2.2.2 Tenir sa place, laisser la place

Nous prenons ici l'exemple de Martine qui a mal vécu cette expérience puisqu'elle a fait ressortir ses « *points faibles* ». Dans le jeu, les communications incessantes et les incompréhensions qui s'en sont suivies ont amené Martine à organiser des réunions d'une heure tous les lundis matins. Elle espère maintenir ces réunions, la charge de travail des uns et des autres venant souvent bousculer ces temps pris pour réfléchir à l'activité. Martine nous explique l'organisation actuelle de son équipe, nous précisons qu'elle est basée en province : « *je passe 50 % de mon temps, au téléphone ; ma hiérarchie directe est à Bordeaux, par contre, le directeur financier est sur mon site, mais on le voit moins souvent que notre hiérarchie directe. Donc effectivement, je suis en réunion avec les gens de Bordeaux plus de 50 % de mon temps, avec la compta, la tréso, ma hiérarchie, etc. On s'habitue. Mais en allant à Bordeaux je me rends compte que je fais avancer deux fois plus les sujets, car en étant de visu avec les personnes, on peut arriver à les capter ; car quand on n'arrive pas à les joindre au téléphone on tourne autour des gens qui sont dans le même service, mais sur place on arrive à faire avancer les sujets plus vite ; là on appelle, on l'a pas, on remet, on fait des mails, on l'a vu en stage, parfois les mails sont truffés de non-dit, car en fonction de la formulation ils peuvent être mal perçus, agressifs, etc. Je favorise toujours le dialogue, les réunions, même si ça empiète sur le management direct de mon équipe* ».

Et suite à *SimLead*, Martine change son approche, elle tente de moins « *monopoliser la parole* » : « *le fait de se rendre compte que je parle trop dans les réunions de service, que je ne les laissais pas suffisamment s'exprimer par exemple, alors que le retour de mon équipe sur mon management a toujours été très positif. Mais en entretien individuel dans le cadre des entretiens annuels, je les laisse vraiment s'exprimer, parler et en fin d'entretien annuel, je leur demande « comment ils me perçoivent, est-ce que je réponds à leurs attentes, s'ils voudraient que ce soit autrement ». C'est un moment dans l'année où j'échange vraiment ; où je prends le temps. Par contre, dans le courant, j'oublie un peu tout ça, je le fais au feeling en fonction des urgences et il y a certainement des personnes dans l'équipe qui ne se sentent pas suffisamment intégrées ou laissées pour compte. Finalement, les jours passant, l'urgence arrivant, je n'ai finalement pas le temps de rectifier la situation. C'est dans toutes ces démarches-là, pragmatiques, que ça va m'aider à progresser, mais il faut vraiment avoir*

*envie. J'essaierai en tout cas de le mettre à profit* ». Laisser la place à l'autre tout en trouvant sa place, c'est une des difficultés que Martine a rencontrées dans le jeu. Martine a été confrontée, dans le jeu, à son besoin de « contrôler » en situation inconnue ce qui se traduit par une prise de parole qui déborde. Cette expérience l'amène à être vigilante dans le cadre des réunions d'équipe lorsqu'elle se voit faire. Confrontée à ses failles en tant qu'émetteur, elle se sert de cet éprouvé pour apporter une transformation majeure dans son travail de *manager* : la mise en place de réunions d'équipe toutes les semaines et non plus dans l'urgence comme elle le faisait. Elle espère que la « *charge de travail* » lui permette de maintenir ce temps d'échange, ce qui est le cas lors de notre échange avec elle un an après. Martine a reçu la lettre qu'elle avait rédigée à la fin de la formation sur les changements qu'elle souhaitait provoquer : « *à la relecture, j'ai constaté que certains points s'étaient concrétisés comme la tenue d'une réunion de service hebdo, l'amélioration de la formation de certains membres de l'équipe. D'autres comme anticiper le départ d'une personne « experte » qui déstabiliserait le service n'ont pas été menés. Par chance, ce départ ne s'est pas produit, mais cette action reste une de mes priorités* ». Il nous semble que cela vient réinterroger le métier même de *manager* lorsque les réunions d'équipe sont laissées de côté au regard d'une trop grande charge de travail.

### 2.2.3 Aller sur le terrain

Pour deux cadres sur les 44 qui avaient déjà instauré des réunions, le changement concerne les visites quotidiennes faites auprès des équipes sur le terrain. Nous avons longuement échangé sur le sujet avec Stéphane, 42 ans, Chef de service, qui nous explique que, suite à *SimLead* : « *j'explique encore plus le pourquoi et autre chose que je fais aussi, je me fie beaucoup plus à ce qui se dit en réunion, ma position fait que je suis loin du terrain du coup il y a une chaîne de communication qui est longue, maintenant ce que je fais c'est que je vais beaucoup plus sur le terrain et je me suis rendu compte que parfois on prenait des décisions en réunion qui ne correspondaient pas à la vraie situation de travail donc clairement ce que je fais différemment c'est que je vais plus sur le terrain maintenant* ». Nous l'avons alors interrogé sur ce qui dans le jeu a provoqué ce changement : « *j'étais sur le terrain, mais j'étais loin du vrai donneur d'ordre et j'avais l'impression que le vrai donneur d'ordre (ici l'instructeur nous dit-il) ne donnait pas l'ordre dont j'avais besoin. L'instructeur, il était très loin et en fait ce qu'il a fait à plusieurs reprises quand c'est parti en live, il est allé sur le terrain et là il a donné des ordres très précis à moi, à toute l'équipe pour nous remettre sur les rails, quand ça*

*partait en live c'est la façon dont il a sauvé la situation et ça a permis de continuer le jeu et du coup ça c'est un exemple quand ça part en live il faut raccourcir la chaîne et aller sur le terrain et ça aujourd'hui ça a changé, c'est peut-être le point que j'ai le plus changé ».* Avant SimLead Stéphane explique *« j'y allais de temps en temps, mais c'était plus en termes d'outils maintenant c'est plus quand j'ai une question précise ou je ne comprends pas je vais voir directement ce qui se passe et voir « quel est le vrai problème » hier encore on n'arrivait pas à livrer un client et la solution que j'ai trouvée sur le terrain en cinq minutes elle sauve la situation alors que ça fait deux semaines que l'on cherche et en réunion on disait « on n'arrive pas, car la pièce est mal adaptée, l'outil n'est pas adapté » en deux minutes on a trouvé une solution, je trouve que la chaîne de communication, elle distant, chacun reste dans son périmètre et on ne trouve pas le vrai problème ».* Stéphane a appris par mimétisme en voyant l'instructeur faire *« il est allé sur le terrain »*. Un nouvel échange avec Stéphane nous a permis de comprendre qu'en allant plus sur le terrain, il a pu optimiser des méthodes de travail comme automatiser certaines tâches qui prenaient du temps aux équipes. Stéphane constate que les équipes échangent plus entre elles sur les méthodes de travail et les difficultés rencontrées. Son déplacement sur le terrain aurait-il ouvert un espace qui favoriserait la parole sur le travail ? Les équipes, selon lui, sont satisfaites dans l'ensemble bien que certains vivent cela comme du *« flicage »*. Cette ambivalence sur la présence du *manager* sur le terrain nous semble montrer la difficulté que peut rencontrer le *manager* pour faire son travail : tantôt absent tantôt présent, la bonne dose étant laissée à la subjectivité des équipes. Des terrains d'entente doivent alors se créer entre les cadres et les équipes pour permettre aux cadres de garder la bonne distance (Mispelblom, 2010).

Etienne, 42 ans, Chef de service, explique qu'en allant sur le terrain il récupère du *feedback* et voit les difficultés rencontrées par les équipes : *« concrètement je passe plus de temps avec eux, peut-être pas plus de temps dans la globalité, mais je récupère plus de feedback lorsque je passe le matin, individuellement chacun, c'est une petite équipe c'est réalisable, c'est différent que d'aller les interrompre sur leur activité sur le terrain et c'est ça que j'ai réalisé par rapport à la simulation je viens les surprendre dans leur activité concrète pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent. Je vais là-bas pour me tenir au courant de l'avancée du projet et pour les encourager et partager les difficultés qu'ils peuvent rencontrer c'est intéressant, car cette fin d'année est très chargée. Je les rencontre en individuel et je passe les voir plusieurs fois par jour, je demande plus de feedback de ce que je faisais jusqu'à présent, parfois les gens ont du mal à parler de leurs difficultés techniques,*

*ils sont face à l'échec et ils essaient à tout prix de corriger le problème, c'est notre job, mais parfois il faut prévenir le donneur d'ordre que l'on va déraiper, car on éprouve une difficulté* ». « *C'est notre job* », en allant sur le terrain, ils font « *leur travail de manager* » comme nous le dit Thibault, 52 ans, Responsable d'offre, et lorsque nous lui avons demandé de préciser en quoi consiste le travail de *manager*, la réponse est : « *être avec l'équipe* ». Les *managers* se rapprochent-ils ainsi de ce que font concrètement leurs équipes ? Pour le dire autrement, ils vont à la rencontre des situations du travail réel de leurs équipes avec les contraintes et les ressources que les membres de l'équipe mettent en œuvre pour faire ce qui leur est demandé de faire, le prescrit parce qu'il est difficile de diriger sans un minimum de connaissances des métiers que l'on encadre (Glee & Mispelbom, 2012). Les cadres vont ainsi s'intéresser autrement aux situations de travail de leurs collaborateurs, en allant à la rencontre de l'équipe, de ses difficultés et de son vécu. Cet « *accompagnement* » des équipes les rapproche certainement du métier rêvé. Etymologiquement, le mot accompagnement est issu du mot latin : « *cum* » signifiant « avec » : faire « avec » les équipes en allant à leur rencontre, sur le terrain. *SimLead* permet aux cadres d'auto-évaluer leur propre pratique au quotidien et la façon dont ils habitent leur fonction. Ces changements que nous avons observés et entendus peuvent être les indicateurs d'un changement fort porté par des aspirations, une forme de résistance, conduisant à interroger le modèle du *manager* inscrit dans les discours managériaux (Glee & Mispelbom, 2012). L'environnement dynamique dans lequel s'inscrit *SimLead* laisse peu de place à la communication qui permet aux personnes d'établir entre eux des liens psychologiques et sociaux. « Communiquer, c'est donner du sens, du lien » (Guittet & Amado, 2009, p. 5). Plus que de la créativité, il y a une prise de conscience sur le sujet : « *prendre le temps de communiquer* », « *mieux communiquer* » et « *vérifier que l'autre a bien compris ce que l'on attendait* ». Cependant, il nous semble que, dans l'exemple de Georges, 45 ans, Responsable Labo Innovation, cela va plus loin que le simple fait de communiquer bien que ce soit de cette façon qu'il le présente.

## 2.2.4 Laisser place aux idées

Georges commence par expliquer que suite à *SimLead*, il a réalisé « *certaines choses et c'est déjà pas mal* ». Nous l'amenons à approfondir ces « *certaines choses* » et l'une d'entre elles ressort : « *dans des situations, même un peu tendues, s'assurer que la communication est toujours, bah ne change pas, en tout cas qu'on ne la réduit pas à un état de routine, ça, c'est quelque chose à quoi j'essaie de faire attention et c'est certainement suite à cette expérience* ».

voilà c'est ce qui me vient à l'esprit ». Nous lui demandons d'illustrer par une situation concrète : *« depuis la formation, oui clairement, on a eu une échéance un peu tendue mi-décembre pour une démo, donc il y a deux jeunes de l'équipe qui ont été sur le pont pour faire la démonstration au client, au début je savais ce que l'on voulait montrer, et puis ils ont fait quelques suggestions, comme le timing était tendu, j'avais dans l'idée de faire ce que l'on avait prévu, et puis c'est vrai que ce qu'ils ont suggéré certains points m'ont paru pertinents, donc c'est un peu le fonctionnement que j'ai d'habitude, c'était tendu donc je me suis dit : « on n'aura pas le temps de tenter autre chose donc ce sera comme ça », et au final, j'en ai tenu compte, alors est-ce que c'est une conséquence de SimLead ? Certainement, car j'avais une idée assez précise au début et surtout serrée par le temps, et au final, j'ai pris en compte une ou deux de leurs remarques, ça a été possible, et peut-être qu'avant SimLead ça n'aurait pas été naturel »*. Georges a laissé la place aux initiatives de l'équipe alors que le « temps » et « son plan de route » l'auraient empêché en temps normal : *« j'avais une idée assez précise au début et surtout serrée par le temps »*. Il a aussi su faire confiance à son équipe, en s'appuyant sur eux, en leur laissant la parole et la place pour expérimenter. Cela nécessite de prendre le risque de laisser les individus mettre en œuvre les idées qui ont émergé pour inventer la manière la plus appropriée au contexte. Ne serions-nous pas ici face à une démocratie innovante et appropriée qui serait un équilibre entre l'espace potentiel et la transposition dans la réalité (Amado, 2009) ?

Nous avons essayé de comprendre ce qui a amené Georges à provoquer ce changement. Georges a réalisé *SimLead* à deux reprises. La première fois, il était chef de bord et la deuxième, pilote : *« j'ai remarqué que lorsque l'on est pilote on est plus suiveur et ce n'est pas forcément plus simple bah voilà on reçoit des directives du commandant de bord des deux appareils, notre job est d'exécuter et puis c'est tout et c'est quelque chose qui m'a un peu frustré, mais c'est un rôle qu'il faut assumer sinon ça ne fonctionne pas »*. Mais en dehors de cette expérience de « suiveur » qu'il vit aussi avec sa hiérarchie nous dit-il, Georges étaye son propos en prenant un exemple dans *SimLead* : *« au niveau des consignes de caps, de points de localisation, les deux hélicoptères ont échangé pour être sûr que l'on avait fait les bons calculs, que l'on allait au bon endroit, et qu'il fallait aller sauver les enfants du Préfet, alors qu'avant, on prenait le temps de reformuler les coordonnées de façon exploitable directement. En situation de crise, les gens ne faisaient plus cet effort-là, et il fallait que les gens qui recevaient l'information fassent eux-mêmes la conversion alors que tout se passait bien, les gens faisaient un effort pour bien donner les informations, et que la communication,*

*et que l'interlocuteur comprenne facilement les coordonnées, et dès que l'on a basculé en mode un peu crise, c'est voilà je te donne les coordonnées et débrouille toi, ce que je retiens : c'est que quand tout va bien bah voilà par contre il faut porter une attention particulière justement à ce que ces règles, un peu de base, qui permettent de faciliter les échanges, ne soient pas oubliées et caduques quand on est pressé par le temps ou par d'autres contraintes ». En temps de crise, la communication passe à la trappe, le temps d'écoute et d'information est écrasé par l'urgence. Nous retrouvons, dans ce passage, la représentation que Georges se fait de ce qui lui est demandé « *sauver les enfants du Préfet* » (lorsque les consignes leur sont données, il leur est dit que les enfants du Préfet rapportent plus dans le deuxième exercice).*

Nous nous sommes alors interrogé sur ce qui, dans leur environnement de travail, les empêche d'être plus proches des équipes et de leur difficulté. Pour le dire autrement, nous avons tenté de comprendre ce qui les empêche soit de répondre au travail prescrit, soit au travail rêvé.

## 2.3 Un empêchement : la charge de travail

Martine exprime lors de notre échange sa crainte de ne pas pouvoir tenir les réunions qu'elle a mises en place après *SimLead* de par la charge de travail : « *j'ai toujours eu à cœur de faire des réunions de service, on est tout le temps très chargés avec des échéances tous les mois. Quand on fait des réunions, c'est souvent parce qu'il y a des sujets brûlants ; du coup, certains sont pressés de repartir à leurs tâches, car chargés ; d'autres ont envie de s'exprimer, je n'imposais pas suffisamment à ceux qui ne prennent pas le temps de se poser ; d'autres qui ont envie de parler, mais que je bride finalement un peu pour ne pas, en terme de timing, passer 2 à 4 heures en réunion de service. A mon retour de stage, j'ai refait une réunion, et j'ai décidé de le faire en systématique ; on verra si j'arrive à tenir la distance, car les plannings sont très chargés ; surtout les mois de clôture trimestrielle, ça revient très vite, on rattrape ce qu'on n'a pas pu faire. Bref, on travaille beaucoup dans l'urgence avec un planning établi depuis longtemps, le problème étant la charge de travail assez importante. J'ai mis en place une réunion tous les lundis matin, d'une heure ; c'était le créneau qui semblait le plus adéquat pour tout le monde, ça permet de commencer la semaine, de faire le Rex de la semaine précédente ».* Des équipes pressées qui ne se posent pas, des périodes très chargées, qui impactent les moments d'échanges entre les *managers* et les équipes et qui impactent aussi les moments au sein même de l'équipe : « *il y a des moments où il y a grosses*



*charges d'activité, ils sont dans leur truc, il y en a un qui vient qui a un problème l'autre, il n'écoute pas il est dans son truc et qu'il n'a pas le temps quoi, les ressources et la surcharge d'activité ce sont des facteurs importants on est à fond, on est tout le temps à fond* ». L'environnement dynamique de *SimLead* renvoie à certaines situations de travail, nous avons beaucoup entendu « *les objectifs qui changent tout le temps* », « *c'est l'histoire des changements on les vit tous les jours sur les projets* » et encore « *la gestion des priorités c'est prioritaire non c'est prioritaire c'est prioritaire non c'est prioritaire encore plus que prioritaire non non c'est prioritaire tout le temps donc il faut jongler avec les priorités* ».

Hervé, 44 ans, Chef de service nous dit : « *sans parler d'objectifs, quand j'arrive le matin, je ne sais pas les sujets que je vais traiter dans la journée oui c'est du plus ou du moins je traite un certain nombre de sujets dans la journée et je passe du coq à l'âne et parfois tous les quarts d'heure ; on a une culture de « l'urgence » où finalement on veut tout, tout de suite ou tout au dernier moment, donc comme c'est au dernier moment c'est tout de suite, entre ce qu'il faut répondre à l'instant et ce que l'on avait déjà à faire, on passe du coq à l'âne* ». Lorsque nous les interrogeons sur le « comment » ils font dans cette « *culture de l'urgence* », Ludovic, 44 ans, Responsable de programme, explique : « *j'essaie d'absorber un maximum les changements de direction et de donner de l'inertie, mon responsable à un rôle d'amortisseur très fort pour éviter, pour temporiser, il force l'extérieur d'être le plus clair possible avant de nous le faire descendre, on essaie de l'appliquer pas aussi bien que lui* ». Le cadre ferait ainsi office de tampon entre le haut et le bas pour préserver les équipes, un minimum, de ces changements de décisions, de directions qui empêchent le travail de se faire. Ludovic nous dit « *il faut être costaud et prendre des coups* » : « *on est très exposé et que quand il y a des difficultés il faut savoir les anticiper, savoir les présenter pour demander de l'aide pour pouvoir y arriver donc c'est un métier stressant on ne va pas le cacher euh passionnant, mais stressant voilà c'est une pression très forte [...] et le client est considéré à juste titre comme un client particulier partenaire et donc il faut savoir le gérer parce que l'on ne peut pas dans de grosses difficultés l'envoyer paître comme ça en disant « non on ne fait pas » voilà il faut savoir surfer sur les difficultés pour maintenir la confiance du client pour l'avenir du groupe donc ça c'est stressant [...] après la difficulté c'est euh c'est on objectivement on prend les coups quand ça ne va pas ça, il faut être costaud* ». Les coups viendraient « *d'en haut, d'en bas et des côtés* », c'est-à-dire : « *la hiérarchie, les équipes, les clients et parfois les pairs* ». François nous dit que depuis qu'il est *manager* il est davantage confronté à la solitude : « *on est plus seul, moins avec l'équipe pour pouvoir partager*

*certaines choses, on doit les préserver, ne pas faire redescendre la pression, ce n'est pas le cas de mon manager alors moi je dois faire attention à ne pas faire redescendre la pression que l'on me met, ce ne sont pas de bonnes conditions de travail ».* Les zones de dégagements que les cadres trouvent pour faire face à cette pression concerne pour beaucoup le sport : *« après euh après moi si je m'évade je fais autre chose, je fais du sport [...] d'autres activités où j'essaie de me sortir du truc et de faire autre chose pas facile hein on y pense de temps en temps, pas à ne pas en dormir la nuit, ça m'est arrivé, mais ça peut arriver de temps en temps, mais il faut que ça reste ponctuel, car si ça commence à être tout le temps ça devient invivable, mais bon ».* Nous retrouvons l'interdépendance des différentes sphères comme ressources et contraintes (Curie & Hajjar, 1987).

## CONCLUSION

Nous avons analysé l'approche réflexive de *SimLead* qui n'a pas été pensée ou prévue par les concepteurs, mais qui provoque chez les *managers* des transformations des situations de travail. Peut-on dire qu'une partie d'eux ne se conforment pas aux attendus ? L'intelligence humaine gagnerait-elle parfois sur la technique ? Feenberg (2004) refuse une posture de soumission face à la technique. Dans l'entre-deux entre la « virtualité » et la « réalité », l'échange sur l'éprouvé peut revitaliser la pensée sur la pratique professionnelle. En résonance avec leurs équipes pendant *SimLead*, le *débriefing* non normatif, mais dit « transitionnel » va leur permettre de repenser leur rôle de *manager* et favoriser la prise en compte du travail réel des individus qu'ils encadrent. Le *manager* prend ainsi des décisions au plus près du terrain qu'il appréhende mieux et favorise la parole au sein de son équipe. Il est difficile de témoigner de la durabilité de ses changements, cependant, les cadres ont à ce jour, c'est-à-dire entre un à deux ans après *SimLead*, réussi à tenir leurs objectifs sur ces transformations. Ici le processus d'acceptation se fait en référence au système de travail qui est rediscuté lors du *débriefing* favorisant ainsi les transformations des situations de travail. Ce transfert des apprentissages ne se limite pas à la mobilisation des connaissances, mais aussi à leur interprétation et appropriation dans un nouveau contexte (Frenay & Bédard, 2011).

Ce *débriefing* dit démocratique, non normatif, ouvrirait-il un espace transitionnel entre la « virtualité » et la « réalité » ? Ces *débriefings* démocratiques et participatifs favoriseraient-ils la transformation des situations de travail ? Ne pourraient-ils pas agir comme un espace transitionnel qui développerait la capacité d'être seul parmi les autres en affranchissant le cadre de « la dépendance qui entrave le sentiment d'être un sujet à part entière » (Winnicott, 1958, p.33) ? Nous faisons l'hypothèse que cette aire de solitude déployée pendant le jeu et le *débriefing* peut aussi se déployer dans les situations de réunions d'équipe, et dans beaucoup d'autres situations de travail. Il nous semble que nous retrouvons ici un *débriefing* comme médiateur entre les besoins internes, ce qui favorise une mise au travail des représentations des cadres au regard de leur subjectivité. L'objet se transforme et le subjectif est alors perçu objectivement dans la mesure où l'individu abandonne progressivement la sphère de l'omnipotence en tant qu'expérience vivante (Winnicott, 1958).

## Chapitre 3 : Un entraînement au « sale boulot » ?

Les *serious gaming* sont le plus souvent présentés comme étant au service de l'apprentissage à la prise de décisions. Nous avons analysé la délibération collective avant la décision dans l'expérience du jeu puis dans l'après-formation, c'est-à-dire le transfert des apprentissages dans l'activité réelle de travail. Les échanges portent sur le comment faire et non sur le pourquoi et ce, y compris quand les consignes sont éthiquement discutables. Nous nous intéressons ici à l'exercice où les cadres doivent sélectionner les personnes qu'ils souhaitent sauver en fonction de leur valeur pécuniaire. « On s'intéressera ici aux coulisses de l'organisation productive, à ces activités qui sont le plus souvent occultées ou qui relèvent de ce qu'on appelle communément « le sale boulot » » (Lhuilier, 2005, p. 74). Pour éclairer les processus de la prise de décision, nous proposons une analyse du peu (ou pas) de délibération entre les cadres sur les critères prescrits pour encadrer les décisions et l'organisation du travail. Puis, nous questionnons les liens opérés entre le jeu et le réel de l'activité des *managers*.

### 3.1 Les processus de la prise de décision

#### 3.1.1 Le peu de délibération entre les cadres

Nous avons observé peu de délibération entre les cadres et ce alors même que certains d'entre eux manifestaient quelques réactions à l'annonce du deuxième exercice qui commande de « sauver les vies qui rapportent le plus » : « *oh la la, c'est mal* ». Les cadres regardaient autour d'eux et face au peu de réactions, se plongeaient à nouveau dans le jeu avec leurs coéquipiers. Nous avons aussi beaucoup entendu d'humour noir sur la valeur des gens quand l'exercice pour sauver les VIP surgit alors que le deuxième scénario est toujours d'actualité : « *ceux que l'on a en soute s'ils ne rapportent plus rien, on les jette ?* ». Lors des 16 sessions, tous les cadres ont joué le jeu, aucun ne s'est levé pour partir ou pour refuser les consignes, actes difficiles à soutenir lorsque l'on est entre pairs et dans des rapports concurrentiels<sup>30</sup> dans un dispositif de formation comme dans la vie réelle. Les objectifs de la mission ne sont pas

---

<sup>30</sup> Ces cadres en formation au management d'équipe savent que leur carrière dans l'entreprise dépendra des évaluations qui détermineront ceux considérés à haut potentiel. Même si cette formation ne sert pas officiellement cette visée, les cadres savent qu'ils sont en concurrence dans les carrières potentielles que l'entreprise peut leur offrir.

discutés, les « ordres », terme que nous avons beaucoup entendu, sont exécutés. La décision sans pensée amène à la soumission (Marchais-Roubelat, 2014), à l'exécution de la prescription. Le « pourquoi » n'est pas abordé, seul le « comment », c'est-à-dire la stratégie de sauvetage, semble avoir de l'importance. Le débat s'ouvre sur cette stratégie qui est calculée en fonction de celle que l'équipe concurrente pourrait avoir. Les *managers* vont privilégier les rescapés qui rapportent le plus, autrement dit les riches.

Nous avons cherché à comprendre ce qui peut amener cette soumission aux directives données par l'instructeur-préfet. Les cadres se représentent globalement leurs actions dans le jeu comme : « *une mission noble* », « *une mission humanitaire* », « *on sauve des gens* ». Il y a un paradoxe entre ce qu'ils font et ce qu'ils pensent faire. Nous avons été surpris, lors des entretiens, par l'oubli de cet exercice. Les cadres ne se souviennent pas des objectifs de cet exercice en dehors de l'aspect compétitif. Ils restent sur l'objectif défini par la mission du premier scénario. Si le premier exercice consiste à « *sauver des vies* », dans le deuxième, il s'agit de « *choisir des vies* » et chaque vie rapporte une somme d'argent. Dans le troisième, ils sauvent des VIP. Le passage d'une métaphore ludique à une autre ne se fait pas aisément, ce qui explique que les cadres ne perçoivent pas qu'ils sont passés d'une mission de « sauvetage » à une mission de « sélection ». Dans ces deux derniers exercices, contrairement au premier, les critères économiques prévaudraient sur les critères humains et sociaux.

### 3.1.2 La virtualité des tâches

Les cadres expliquent que le jeu suspend les questions de « moralité » au profit du seul critère d'efficacité ou d'efficience en matière d'atteinte du but prescrit. Les cadres justifient leurs actes en expliquant que : « *ce n'est qu'un jeu, les questions de moralité ne se posent pas* ». Nous nous appuyons ici sur un échange que nous avons eu avec Pierre, 54 ans, Responsable ingénierie systèmes : « *la première partie est un principe simple de moralité simple, on récupère des vies, c'est sympa tout le monde a envie d'aller dans le même sens, facile. Le deuxième, il faut arriver à se détacher de l'aspect justement un peu cynique entre le prix d'une vie entre guillemets, l'objectif n'est pas là. L'objectif est d'atteindre assez rapidement une somme d'argent à dégager et je pense que mon métier a beaucoup aidé et là mon métier m'a beaucoup aidé, il n'y a pas un bout de mon cerveau qui me dit tu vas sauver de vraies gens, là je suis dans un exercice et le moyen de marquer des points et de récupérer des sous, donc je ne me pose pas la question de moralité, chose que je peux me poser au quotidien*

*lorsque l'on travaille sur certains sujets où on développe un hélicoptère armé jusqu'aux dents, un pickup où les gens ont deux fusils, voilà on peut se poser des questions, mais là je ne m'en suis pas posé du tout, et je pense qu'en fait il y a à ce moment-là de se dégager de l'aspect un peu... ça oblige à se focaliser sur la mission ».*

L'environnement de travail militaire est à prendre en compte pour comprendre cette mise à distance avec ce qui se passe dans le jeu. Nous supposons que ce réel a un impact sur la façon dont ils vont appréhender ce qui se passe dans la virtualité du jeu et ce déni du sérieux : « *ce n'est qu'un jeu* ». Cependant, il nous semble que la virtualité des tâches ne suspend pas la morale, mais bien plutôt la pensée individuelle et collective qui pourrait amener à délibérer de ce qui est en train de « se jouer » avant de prendre des décisions et de passer à l'action.

### 3.1.3 La soumission à l'autorité

René, 49 ans, Responsable achats mécanique, nous dit : « *je ne me suis pas posé ces questions d'un exercice à l'autre* » et complète en disant « *ce que l'on allait chercher était très secondaire par rapport à le faire [...] nous étions très disciplinés, très dociles dans ce que nous avons à faire, nous étions de fait aux ordres sans se poser de questions* ». Un autre facteur favorisant ce manque de délibération pourrait être la culture militaire de cette entreprise. Nicolas, 48 ans, Chef de département, l'explique : « *on est formaté pour s'adapter par l'environnement professionnel actuel, c'est débrouillez-vous, on nous demande quelque chose, on ne se focalise pas tant sur si c'est sensé ou pas, mais sur va-t-on y arriver voilà, on est formaté je ne sais pas si c'est l'entreprise, mais on est dans un environnement qui fait que, le chef décide il faut y aller on déploie, c'est un management un peu à l'ancienne, on a un peu moins la notion d'échange, peu importe ce que l'on pense, il ne faut pas y réfléchir soit ça ne nous va pas comme mode de fonctionnement soit on se dit « OK je m'adapte pour y arriver » ce n'est pas toujours évident pour comparer* ».

La culture de l'entreprise est très marquée par l'histoire militaire comme par son secteur d'activités. L'efficacité dans l'armée reposerait principalement sur le conditionnement des combattants. « On gomme en partie leur individualité pour faire régner la discipline et l'obéissance, on cherche à créer chez eux des automatismes » (Frésard, 2004, p. 156). La culture militaire permet ici de légitimer la soumission aux tâches commandées, l'exécution de ce qui est demandé. L'autorité est représentée par le Préfet dont le rôle est joué par l'ancien capitaine des armées ce qui fait écho à la culture militaire de l'entreprise.

Ceci n'est pas sans évoquer l'expérience de Milgram réalisée en 1974 : elle montre que la présence d'une autorité considérée comme légitime est une condition nécessaire au comportement d'obéissance et de soumission. Le sens de la responsabilité personnelle disparaît et l'individu ne porte plus de jugement de valeur sur ses actions, car il veut se montrer digne de ce que l'autorité attend de lui (Milgram, 1980). Une distinction doit être faite entre deux facteurs d'obéissance : l'autorité, qui intervient à l'intérieur d'une structure hiérarchique, ici le Préfet et l'obéissance, et le conformisme qui influence les comportements entre personnes de statut égal, ici des cadres qui sont formés entre pairs, qui plus est dans un environnement compétitif.

### 3.1.4 La compétition

Grégoire, 42 ans, Responsable activité logicielle, est le seul des 44 cadres rencontrés qui se soit interrogés sur les critères prescrits. Il est en tout cas le seul à évoquer la question des valeurs (bien qu'il invoque aussi la virtualité des tâches pour justifier le fait qu'il n'ait pas ouvert le débat sur les objectifs de cet exercice). Il explique *« je me suis demandé si certains n'allaient pas sauver des VIP et continuer à sauver d'autres vies, je me suis demandé si ça arrivait ça [...] ça me fait sourire. J'imagine que c'est une façon de montrer. Moi je ne vais pas chercher les VIP, je sauve des vies, c'est plutôt une rébellion contre le pouvoir et l'argent et des choses comme ça. On le sait très bien que l'on est dans un jeu, j'avais intégré le cadre du jeu et pas l'aspect « je vais montrer mes valeurs ». Ces valeurs-là sont présentes sans grandes valeurs parce que l'on est dans le cadre du jeu »*. Lorsque nous lui demandons si avec le recul il aurait aimé le faire ; sous-entendu : continuer à sauver des vies et non des VIP, il répond : *« non parce qu'en faisant ça j'aurais mis aussi mon équipe en difficulté, j'aurais vu ça comme quelque chose d'égoïste »*.

Grégoire a mis son comportement en adéquation avec celui supposé attendu pour ne pas disqualifier son équipe et s'ajuster aux positions induites par la compétition. La pression implicite de la situation et du groupe l'a influencé. Le poids de l'allégeance au conformisme trouve aisément sa place dans le jeu. Cet exemple illustre qu'il est facile de nier sa responsabilité sur le plan psychologique quand on est un simple maillon intermédiaire dans la chaîne des exécutants d'un processus et que l'acte dans le monde virtuel peut être ignoré. L'objectif n'est plus de sauver des vies, mais « les meilleurs » dans un objectif de performance. Les cadres vont alors optimiser un mode de fonctionnement pour s'organiser et être les meilleurs. La pression du contexte, liée au jeu de la concurrence, impose aux cadres

d'accélérer le rythme au risque de privilégier l'action immédiate à la prise de distance (Amado & Elsner, 2004). Nous proposons maintenant d'analyser l'impact de la pression temporelle sur cette soumission à la tâche.

### 3.1.5 Le travail dans l'urgence

La pression temporelle que nous observons dans le cadre de notre recherche favoriserait cette réduction de la pensée et de la délibération : dans l'urgence, on ne discute pas, on exécute. Jacques, 36 ans, Responsable soutien logistique, nous explique que dans le « *rush* » ils n'ont pas pris de recul pour penser ce qu'ils allaient faire ou ne pas faire : « *là-dessus c'est vrai que l'on n'a pas eu le recul pour dire « on remet en cause ou pas l'ordre » on est tellement pris dans le jeu, c'est un nouvel objectif, on est dans la course avec les autres, il y a quand même l'aspect compétition, on ne se pose pas la question et on va sauver des VIP, et il n'y a pas eu ce recul de dire « pourquoi on fait ça, qu'est-ce que l'on dit au Préfet ? Pourquoi il y a des gens plus VIP que d'autres ? ». C'est vrai, au final on ne se pose même pas la question de savoir en quoi ils sont VIP par rapport à la vie des autres, c'est fou, je ne m'en rends compte que maintenant. [...] C'est vrai que là-dessus les hiérarchies nous donnent parfois des ordres, on n'est pas forcément d'accord avec et voilà quoi, mais après c'est comme tout rapport de hiérarchie, on nous donne un ordre dans quelle mesure on dit non, on dit oui, parce que là on a envie de dire « pourquoi plus les VIP que les autres ? Et non, nous on continue à faire ça ». On aurait peut-être perdu ». Jacques précise que le *rush* ce sont « les délais, c'est pouvoir livrer à temps, d'avoir les équipements pour les formations, il y a toujours du *rush* et on n'a pas le temps de préparer à l'avance, mais on y arrive, mais parfois c'est le *rush*, on doit prendre des décisions là-dessus [...] Dans le *rush* on a décidé très vite « oui on y va » on n'a pas plus réfléchi que ça quoi après il y a le *rush* on prend deux secondes et on décide vite, mais là dans le jeu, dans le jeu, on a décidé dans le *rush*, on nous a mis la pression « changement d'objectifs », puis « non on garde nos objectifs » ».*

« Dans le *rush*, on a décidé très vite ». Nous avons aussi entendu parler de « *culture de l'urgence* », « *de travail en mode panique* » pour parler du travail réel. La pression temporelle est souvent considérée comme une caractéristique majeure des sociétés modernes et plus particulièrement pour les classes sociales supérieures, notamment les cadres (Caugnet & al., 2011). La pression temporelle réduit les possibilités offertes individuellement et collectivement de discuter le pourquoi. L'éviction des possibles est propre à la culture de l'immédiateté. Jacques fait le lien avec les situations de travail et questionne la possibilité de



refuser ce qui est à faire en cas de désaccord : « *la hiérarchie donne des ordres* ». Nous nous sommes interrogés sur les marges de manœuvre dont disposaient les cadres pour quitter le jeu, devant des pairs, dans le cadre d'une formation managériale. Après coup, trois cadres sur les 44 ont légitimé leur choix en expliquant que la mission qui consistait à choisir des vies ne leur a pas posé problème puisqu'il faut « *sauver les enfants et les femmes d'abord* ».

### 3.1.6 La justification morale : la vulnérabilité

Certains groupes de femmes et d'enfants valent plus que des groupes d'hommes ; ils sont donc allés les chercher en premier. Le Préfet lui-même explique que les enfants qui valent le plus sont les siens. Nous n'avons pourtant pas observé de délibération collective sur le sujet lors de la préparation de l'exercice. Cela impliquerait qu'il y ait tout de même une hiérarchie dans les personnes à sauver en fonction de leur vulnérabilité. « Toutes les vies ne se valent pas du point de vue des intérêts des puissants. Toutes les vies ont la même valeur si l'humanité se définit par la vulnérabilité » (Brugère, 2008, p. 78). A contrario, on peut faire de la vulnérabilité un critère distinctif permettant de catégoriser et hiérarchiser les individus.

Frédéric, 43 ans, Chef de service, nous explique : « *je peux comprendre que les enfants aient plus de valeur c'est l'avenir, voilà je veux dire on peut « oui il n'y a pas de raison, mettre un prix sur une personne peut être dérangeant », mais on le voit bien quand il y a une catastrophe les gens sont plus heurtés quand il s'agit d'un enfant que d'un adulte. Après je ne me suis pas arrêté sur la composition du groupe, mais sur le groupe, tel groupe vaut tant tel autre tant, on s'était mis d'accord sur quel groupe on allait prendre, mais on a plutôt fait sur la capacité des hélicoptères, mais franchement la valeur ça ne m'a pas heurté ni choqué* ». Il poursuit sur la mission VIP qui l'a dérangé : « *pourquoi les VIP en premier, ce n'est pas parce qu'une personne est connue, alors peut-être qu'elle a une valeur d'image, mais la valeur intrinsèque et personnelle est la même qu'une autre. Si on fait une analogie, j'ai vécu un évènement très stressant chez moi, il y a une personne qui s'est fait agresser par un voisin, et il y a une personne derrière sa porte qui n'a pas appelé la police, moi je suis descendu et j'ai appelé la police, car il l'a frappé fortement, et la personne après qui a vu la scène a dit « ah bah si j'avais vu que c'était telle personne j'aurais appelé » et là il y a des personnes que je n'aime pas dans mon bâtiment, mais je m'en fiche, mais, quelle que soit la valeur que je donne à une personne ou le sentiment que j'ai, elle se fait frapper, attaquer, violer, on lui fait violence, il n'y a pas à juger si c'est telle ou telle personne voilà* ». Le parallèle que Frédéric fait avec cet évènement montre bien la transposition que l'on peut faire entre le jeu et

des évènements de la vie quotidienne. Un autre cadre nous a dit « *c'est comme ça aussi dans la vie, lorsque je vais prendre l'avion, il a une file Business pour ceux qui paient plus* ». Mais les références à ces situations, potentiellement comparables à celles rencontrées dans le jeu, servent ici des fonctions différentes : pour l'un, elles permettent de contester des pratiques au nom de principe (d'assistance à personne en danger, par exemple) alors que pour l'autre, elles servent à banaliser la situation et à euphémiser les conflits de valeurs. Nous nous sommes alors intéressé au lien que les cadres pouvaient faire entre ces deux exercices et leur métier de *manager*.

## 3.2 Comparaison « *serious gaming* – travail »

### 3.2.1 Métier rêvé : développement des personnes

Dans le cadre des entretiens, nous avons interrogé les cadres sur ce qui les amenait à devenir *managers*. Leurs réponses convergent : « *faire monter les autres* », « *les amener à se développer* », « *accompagner les équipes* », « *faire émerger les potentiels des différents membres d'une équipe* », « *mener une équipe* ». Quelques cadres ont expliqué que le management est aussi une évolution professionnelle pour des ingénieurs, car pour évoluer « *il faut sortir de la technique* », cela permet de « *relever de nouveaux challenges* » et « *augmenter l'impact sur la stratégie à son niveau* ».

Le rapport sur la qualité de vie au travail réalisé en 2014 dans cette entreprise précise que : « *au quotidien, le management organise l'activité, aide les salariés dans leur développement et est un relais essentiel de la politique de l'entreprise* ». On trouve aussi dans un document intitulé « le modèle de *leadership* » réalisé la même année : « *il est important pour le leader de l'équipe, de guider l'action de ses collaborateurs et de les accompagner pour qu'ils puissent évoluer dans leurs pratiques quotidiennes* ». Il n'est plus question « d'ordres », d'obéissance ou d'autorité. Ce modèle de *leadership* de l'entreprise semble éloigné de ce qui est exprimé par les salariés : culture militaire, urgence, ordres, pas de prise de recul, etc.

Cyril, 56 ans, Responsable contrôle export, voit son métier de *manager* comme « *un aspirateur de talents* » : « *en tant que manager j'ai des gens à faire monter, à tirer vers le haut, ils ont des défauts, ils ont des qualités, mais ils ont toujours quelque chose au fond que l'on peut essayer d'aspirer. C'est le rôle du manager, c'est d'être un aspirateur de talents, il est là, il a quelque chose de caché il faut l'extraire et moi clairement les gens ont une valeur et j'essaie d'en sortir la substance. Chacun a ses capacités, ses limites et l'objectif est de tirer à tout*

*moment le meilleur de ses bonshommes et c'est ce que j'essaie de faire ».* Il nous donne un exemple concret : *« un collaborateur pour bien s'exprimer, il a besoin d'un bon manager, j'ai eu plusieurs cas. Quand je suis arrivé, on m'a donné un gars qui était en train de croupir dans un couloir, dans un atelier. J'ai pris le gars, ça n'a pas été facile bien sûr, mais au bout d'un certain temps les choses ont évolué et ça m'a fait prendre conscience d'un truc : d'abord tout le monde à un potentiel d'évolution ça c'est clair et deux, on peut mettre des gens dans des voies sans issue, des erreurs de la vie, évidemment c'est quelqu'un qui avait des difficultés, mais qui était mal managé, voire même pas managé, il s'est dégradé au fil du temps, il s'est retrouvé dans un coin et on ne savait plus quoi en faire, mais parce que mal managé ».* Nous retrouvons ici l'objectif qui est d'aller au-delà de la souffrance individuelle pour montrer que le problème n'est pas lié à une déficience individuelle, mais à une « déficience » dans la situation de travail qui impacte la plupart des gens, la plupart du temps (Vézina, 2010).

Lors des entretiens, les cadres évoquent donc à la fois le potentiel de chaque collaborateur et de la catégorisation de ces derniers en « *valeurs sûres* » ou « *piliers* », ceux qui seraient des personnes « *sur qui on peut compter, qui ont une expertise* ». Et en « *brebis galeuses* », « *ceux qui trainent des casseroles* » qui sont ceux dont « *on ne sait pas quoi faire* ».

Entre le métier rêvé, le métier prescrit et le métier réel, il y a un décalage. A un moment donné, le cadre est confronté à des choix à faire en termes d'individus et ces choix prennent différentes formes. L'individualité surgit alors au détriment du travail collectif et de l'équipe.

### 3.2.2 Métier réel : sélection des personnes

L'activité d'évaluation des salariés est souvent mise en lien avec le jeu et ses implicites lors des entretiens. Le lien que Stéphane, 42 ans, Chef de service, fait avec son travail et son rôle d'exécutant nous semble un exemple illustrant parfaitement ce que nous avons observé pendant les sessions de jeu, mais aussi le vécu du manager lorsque ce choix se présente : « *au travail à un moment donné je suis exécutant, je ferai, je ferai peut-être à contrecœur, mais je ferai, j'exécuterai donc. Clairement l'entreprise est en restriction budgétaire et il faut faire des choix, je ferai des choix, c'est mon boulot, je suis payé pour ça et je choisirai les personnes qui sont les mieux placées pour l'entreprise et dans mon service. C'est sûr, c'est mon boulot, et à ce moment-là il y aura une valorisation qui se fera* ». Les personnes les mieux placées étant celles « *qui permettront de maximiser la performance de mon service et*

*de l'entreprise derrière donc. Je regarderai par rapport aux besoins, par rapport au futur par rapport aux orientations de l'entreprise et je choisirai les personnes les mieux adaptées et c'est à mon sens la seule façon de stopper une spirale qui va vers le bas donc forcément il faut choisir les plus performants ». Et pour les identifier : « on les évalue depuis des années régulièrement ».*

*« A contrecœur », nous avons souvent entendu « ça fait partie du job », « je suis payé pour ça », « ce choix là on le vit aussi au moment des rallonges (sous-entendu les augmentations de salaires et primes) on doit décider à qui on donne, on a une enveloppe et on doit choisir, ce n'est pas facile ».* Nous sommes là confrontés à une contradiction : les cadres légitiment leurs actes dans le jeu à la fois par la virtualité de ce qui leur est demandé et parce que ces exigences se retrouvent dans la réalité de l'exercice de leur fonction de cadre. La question du « sale boulot » (Hughes, 1962 ; Lhuillier, 2002, 2005) n'est pas interrogée.

La culpabilité n'a pas été exprimée lors de nos entretiens, ce qui ne signifie pas qu'elle soit absente : elle se signale le plus souvent par des procédures défensives mises en œuvre pour s'en défendre (Lhuillier, 2002). La subjectivité des procédures d'évaluation, et donc l'arbitraire potentiel, est relevée dans le discours des *managers*, mais « *le système actuel nous oblige à le faire, à donner une valeur à une personne* ». Les cadres se plient à la prescription en s'appuyant sur des « *grilles d'entretien très bien faites* » parce que « *faute de fondements scientifiques rigoureux, faute de méthodes ou plus exactement de méthodologie digne de ce nom, chacun peut en faire l'expérience, l'évaluation contient une part d'arbitraire* » (Dejours, 2003, p. 47). Nous avons rencontré Christian, 58,5 ans, Responsable performance fournisseurs, pour qui la valeur des personnes se mesure « *au travers des primes d'objectifs* ». Pour cela, il est essentiel d'avoir des « *objectifs qualitatifs et mesurables* », il ajoute « *il y a des choses qui ne sont pas mesurables : le progrès d'une personne en terme d'analyse, de prise de recul sur un certain nombre d'éléments, la prise d'indépendance vis-à-vis de l'avis d'un chef de programme ; de ne pas se rallier forcément à l'avis d'un chef de programme, d'avoir suffisamment d'esprit critique pour avoir sa propre analyse. C'est ce qu'on demande, c'est très subjectif. Il n'y a pas un rendu à la fin de l'année qui permet précisément de quantifier cette progression dans l'année ; c'est très difficile, en termes d'expérience et de maturité dans le poste ; y affecter une valeur est très difficile, mais le système actuel nous oblige à le faire, à donner une valeur à une personne. Et il y a forcément une hiérarchie interne dans un service qui fait qu'une personne donnée dans un domaine donné a une valeur*

*plus importante qu'une autre personne qui vient d'arriver ou qui est en formation. L'enjeu dans cette équipe-là étant de faire grandir ceux qui arrivent en termes de formations et de maturité et d'arriver à conserver les valeurs sûres, mais en les intéressant et en élargissant leur scope<sup>31</sup> d'activités possibles ; les laisser partir reste encore très difficile, car il y a un sentiment de perte de connaissance que par ailleurs il va falloir régénérer. Donc encore un temps de réadaptation, de remise sur les rails, etc. que l'on fait forcément contraint parfois, car il est normal que les gens aient envie d'évoluer en dehors du service ». « Des choses qui ne sont pas mesurables », le comportement d'une personne en ferait-il partie ? Ainsi, Pascal, 45 ans, Responsable équipements de test, détaille ce qui est attendu : « on a trois axes pour l'entreprise : impact et contribution, savoir-faire et comportement. Je distingue toujours ce qui est technique de ce qui est comportement ». Le comportement, ce qui révèle d'ailleurs la confusion entre évaluation des personnes et évaluation du travail. Ici, nous ne sommes plus sur le registre du faire, mais sur l'être, ce qui amène à décrire les comportements attendus et censurés, intégrés dans un nouveau document stratégique de l'entreprise : le modèle du *leadership*. Le comportement pourrait-il ainsi devenir mesurable ?*

Un autre aspect concernant la valeur des gens a trait au coût des ressources mobilisées pour les projets. Nous avons entendu, lors des entretiens, la nécessité d'avoir ou de savoir choisir « les bonnes ressources ». Yves, 40 ans, Responsable ingénieur système, nous l'explique : « ça dépend des endroits dans l'entreprise ; il y a des entités où que l'on prenne un dessinateur ou un expert c'est le même prix, et des entités où le dessinateur va avoir un prix relativement bas et l'expert on va le payer une fortune. Oui ça a un coût, mais selon les endroits, ce n'est pas géré de la même façon. Là où je suis, tout le monde a le même prix ». Les *managers* devront alors choisir la meilleure ressource en fonction à la fois de ses « compétences » et de la « charge financière » qu'elle représente. Deux critères donc à mobiliser pour sélectionner les personnes, dont un qui tient à la valeur financière du collaborateur. Nous retrouvons ici encore un lien entre le scénario du jeu et le travail réel des *managers*.

---

<sup>31</sup> Terme anglais signifiant « périmètre »

## CONCLUSION

Nous avons ici analysé le peu ou l'absence de délibération sur les tâches commandées qui est induit par le travail dans l'urgence, la présence d'une autorité considérée comme légitime et la compétition. La virtualité des tâches justifie l'exécution des prescriptions. Les cadres échangent sur le « comment » (efficacité), mais suspendent la question du « pourquoi » (finalité de l'action) et, par conséquent, le sens éthique d'une pensée qui devient alors strictement instrumentale. La délibération avant la prise de décision permettrait la réélaboration dans l'intersubjectivité d'un espace où se reconstruit le sens du travail et une position professionnelle assurant délimitation et contenance.

Le choix des individus en fonction de leur valeur pécuniaire dans le jeu renvoie principalement à l'évaluation des individus dans les situations de travail. Le *manager* a pour tâche d'évaluer le travail de ses équipes en fonction de grilles prédéfinies pour objectiver le processus. Il y a un décalage entre le métier rêvé (faire monter les équipes en compétences), le métier prescrit (évaluer les compétences et les comportements des équipes) et le métier réel (sélectionner les individus en fonction de leur potentiel). Le cadre exécute ce que l'on attend de lui dans le virtuel comme dans le réel. Lorsque nos questions les ont amenés à réfléchir aux buts poursuivis, le déni du « sérieux dans le jeu » ainsi que la similitude avec leurs situations de travail leur permettaient de justifier leurs actes. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce déni dans le jeu est aussi un déni présent dans la situation de travail où pour faire ce qui est à faire, il est préférable de suspendre la pensée. S'agirait-il d'une stratégie de défense collective pour s'affranchir d'éventuels conflits de valeurs et de culpabilité quand les prescriptions supposent de faire du « sale boulot » (c'est-à-dire commettre des actes à l'encontre de ses valeurs) ?

Quatrième partie :

Discussion et perspective de recherche

# Chapitre 1 : L'activité transitionnelle de *SimLead* ?

L'analyse des données nous permet d'engager discussions et perspectives. La problématique de cette thèse est de savoir en quoi *SimLead* peut être une ressource ou une contrainte à la créativité des professionnels dans le jeu en formation d'abord et ensuite lorsqu'ils retournent dans leur activité de travail réel. A ce stade, nous rappelons que *SimLead* signifie simulateur de *leadership*, ce qui peut s'entendre de deux façons : apprentissage aux comportements de *leadership* d'une part, et simulation des comportements de *leadership* attendus par l'organisation, d'autre part. Dans quelles mesures cet apprentissage, apparemment assez normé et contraint, peut-il tout de même être vecteur de créativité ? Nous partons, ainsi, de notre première question : la virtualité des tâches dans le *serious gaming* permet-elle le développement de processus transitionnels favorables à la créativité dans l'activité ? Nous questionnons et discutons cette question en nous appuyant sur nos résultats. Nous rappelons ici que cette formation concerne 350 cadres par an et est reconnue par les responsables de la formation comme étant un lieu propice pour diffuser les messages stratégiques de l'organisation.

## 1.1 Tension entre créativité et soumission

### 1.1.1 Des situations de créativité dans l'usage

Si nous partons du postulat que *SimLead* est un jeu, nous devons rappeler que, pour Winnicott (1971), le jeu est un « espace » où l'acteur expérimente et s'approprie de nouvelles façons de faire de façon protégée. Sur les 16 sessions de jeu, nous avons ainsi observé des situations de créativité et de pouvoir d'action.

- Une renormalisation du temps : le chef de bord refuse la contrainte temporelle qui lui est imposée et négocie plus de temps pour l'équipe.
- Des situations de réorganisation du travail : interversion des deux pilotes en mettant le pilote le plus performant sur l'hélicoptère qui peut ramener le plus de rescapés. Cette décision a été prise en équipe.



- Des situations de répartition des tâches où, face à la contrainte, la réorganisation du travail en situation a été possible : un chef de bord sur deux délègue la communication directe avec le Préfet ; une situation où, face au chef de bord indisponible, le coéquipier prend des décisions pour continuer à travailler ; une situation où le pilote allège la charge de travail du chef de bord sous pression.
- Puis, une dernière situation concerne le sentiment de décision ressenti pendant le jeu par un chef de bord, ce qui renforce son « je » puis il provoque un changement, déjà en cours de réflexion, pour la suite de son parcours professionnel. Ce sentiment de décision est très subjectif puisque la décision dans le jeu est une illusion.

Au regard de nos observations et des entretiens que nous avons réalisés, nous nous interrogeons sur les conditions qui favorisent l'émergence de la créativité. Il nous semble ici que l'exemple de François est essentiel pour mener cette réflexion.

## 1.1.2 Les conditions nécessaires à l'émergence de la créativité

### 1.1.2.1 Un détour par l'histoire du sujet

Pour que les *serious gaming* puissent être transitionnels, il est nécessaire que le sujet puisse jouer avec l'outil (Rinaudo, 2011). Cette capacité à jouer avec l'outil vient de l'environnement suffisamment bon dans lequel a grandi l'individu (Winnicott ; 1971), de l'environnement actuel de travail (Mendel, 1999), mais aussi de l'environnement contenant et soutenant dans lequel se déroule le *serious gaming*. Comprendre l'environnement dans lequel a grandi l'individu aurait nécessité d'interroger les récits de vie, ce qui n'était pas l'objet de notre recherche. Cependant, avec Gilles Amado nous avons rencontré François, 38 ans, ingénieur et joueur par ailleurs, dont la singularité dans l'approche qu'il a eue de *SimLead* nous intéressait. Nous reprenons ici l'essentiel de cet échange de 1 h 30 pour comprendre l'articulation entre l'émotionnel et le cognitif dans les processus créatifs au travail en prenant en considération le passé et l'histoire de vie pour comprendre comment l'individu fait face aux défis actuels (Pujol, 2015). François est l'aîné de trois enfants (une sœur et un frère). Il nous raconte une anecdote : « *lorsque l'on me demande depuis combien de temps je fais de la programmation*<sup>32</sup> *je réponds 30 ans et ça fait sourire* » puis il ajoute « *et c'est vrai* ». Il nous explique qu'il a programmé son premier jeu à 8 ans. Un jour il a demandé à son père un jeu

---

<sup>32</sup> La programmation dans le domaine informatique est l'ensemble des activités qui permettent l'écriture des programmes informatiques. C'est une étape importante du développement de logiciels. Pour écrire le résultat de cette activité, on utilise un langage de programmation (source Larousse).

vidéo et celui-ci lui a offert son premier ordinateur en l'encourageant à programmer son propre jeu. Le jeu a toujours été ainsi lié, selon François, à la valeur travail. François est issu d'un milieu modeste explique-t-il (mère infirmière et père mécanicien), le travail était très important. Il raconte comment sa mère avant son entrée en sixième lui apprit à lire l'heure avec un biscuit coupé en quatre pour les quarts d'heure. L'environnement de François dans son enfance était propice à l'apprentissage ludique. Les jeux de plateaux ou de cartes avaient aussi leur place en tant que loisir les week-ends pluvieux et les soirées en famille.

#### 1.1.2.2 Transfert de l'activité ludique dans le travail

Aujourd'hui, François travaille sur l'intelligence artificielle et il est aussi joueur de jeux de plateaux et de jeux de rôle principalement. Il a transféré des compétences acquises dans une activité dans une autre activité avec *SimLead*, mais aussi au sein de son équipe avec qui il a développé des espaces transitionnels : quizz informels lors de l'intégration des nouveaux membres de l'équipe pour que chacun apprenne à mieux se connaître, post-its affichés sur un tableau avec des couleurs distinctes en fonction de l'humeur de l'équipe, afin de donner à François des indicateurs sur le climat émotionnel. Nous avons observé une réunion de son équipe et la « bonne humeur » était visible. Nous nous demandons ici si l'équipe de François a pu déployer un espace de créativité, une marge de manœuvre leur permettant d'inventer un autre rapport au métier d'ingénieur et au travail ? François nous a dit à deux reprises « *l'ingénieur avec le fusil dans le dos pour créer, ça ne marche pas* ». Ici, nous distinguons la créativité dont nous parlons en nous appuyant sur les travaux de Winnicott de l'innovation propre au métier d'ingénieur. François a aussi été le premier à développer dans l'entreprise la « méthode Agile » en favorisant le jeu et la collaboration. Le *manager* de François, avec prudence, avait accepté le développement de cette nouvelle méthode, mais ne la connaissant pas, il ne souhaitait pas communiquer dessus dans un premier temps. Il avait donné six mois à François pour la développer en « sous-marin » avant de communiquer les résultats à la direction. Pour prendre un exemple de cette méthode, François utilise le « *planning poker* » permettant de définir collectivement le nombre de jours nécessaires pour mener un projet. Chacun pose une carte sur la table puis ensemble la retourne pour afficher le nombre qui y figure évitant ainsi les effets de conformisme. Le débat s'ouvre sur les écarts importants en termes de jours afin que la ou les personnes concernées argumentent leur proposition. Une décision collective est alors prise. Aujourd'hui, la « méthode agile » est appliquée à différents niveaux de l'entreprise, mais au regard de l'équipe que nous avons pu observer et des propos

tenus par les *managers*, la méthode a été détournée pour faire le point technique sur les avancées des projets. En parallèle de cette singularité, nous avons observé que la dimension groupale dans sa fonction contenant et soutenant est essentielle pour favoriser l'expérimentation et ainsi la créativité.

### 1.1.2.3 Une approche transitionnelle du travail

Nous avons rencontré cinq autres *managers* joueurs comme François de jeux de plateaux et de jeux de rôle, cependant, dans le jeu ils n'ont pas changé ou négocié les règles. Nous nous sommes alors questionnés sur ce qui amenait cette différence : entre un *manager* qui transfère une activité d'une sphère à une autre et ceux qui ne l'ont pas fait. Il nous a alors semblé que la fonction de *holding* du groupe (Anzieu, 1999) a favorisé l'émergence individuelle et collective de cette capacité à créer de nouvelles normes, c'est-à-dire, à développer de la normativité et faire preuve de créativité, ce qui ouvre la possibilité de trouver des marges d'individuation. Ici, les singularités ne sont pas écrasées, mais deviennent complémentaires pour organiser le travail entre les membres de l'équipe. Dans ces situations nous pouvons parler d'équipe où la coopération et la confiance de chacun en chacun favorisent l'expression de la créativité (Lhuillier, 2014). Entre les contraintes et l'environnement dynamique, le jeu individuel et collectif trouve sa place. Nous rappelons ici que pour Winnicott la créativité est source de santé, il en est de même pour Canguilhem avec la normativité. Que s'est-il donc passé au sein de l'équipe de François ?

L'équipe de François a eu, nous semble-t-il, une approche transitionnelle du travail en prenant en compte les difficultés résultant du premier exercice dans *SimLead* ce qui a permis aux membres du groupe de s'engager dans la transformation des changements nécessaires (Amado & Ambrosse, 2001 ; Amado & Vansina, 2004). En changeant de pilote, cette équipe a su amorcer un travail à partir des problèmes rencontrés tout en répondant au besoin de performance et donc de compétition. Nous retrouvons ici la « *double task* » de Bridger : la tâche primaire rassemble un groupe autour d'un objectif commun puis la seconde tâche, indissociable de la première, est la *review* du fonctionnement, intégrant les processus inconscients à l'œuvre à l'occasion du travail (Amado, 2006). Nous retrouvons cet espace garantissant la sécurité de l'expression où même, et surtout, le négatif peut se dire. Nous rappelons ici qu'une partie du dispositif de formation sur les « dysfonctionnements » au sein de l'équipe a été retirée du programme, car jugée négative. *SimLead* peut ainsi favoriser la

capacité des cadres d'échanger et de trouver la meilleure manière de faire pour faire face à la prescription managériale. Cette approche favoriserait la coopération, qui nous le rappelons, est l'objectif pédagogique affiché de *SimLead*. La transition entre le virtuel et le réel, le monde de l'illusion et la réalité, permet ainsi aux individus de mettre en œuvre les idées qui ont émergé, ici intervertir les deux pilotes. Ce *management* dit transitionnel est perçu selon Amado comme une résistance contre le totalitarisme et les *leaders* autoritaires. Tout au long de notre recherche, nous nous sommes donc demandé si l'objectif de l'organisation n'était pas de soumettre à plus de normalisation et de conformisation aux directives ?

### 1.1.3 Normalisation et conformisation aux directives

#### 1.1.3.1 L'environnement de travail

L'environnement du jeu lui-même est très contraint, le *play* n'est pas favorisé par le dispositif de *SimLead*. Pour reprendre les propos de Lavigne, enseignant-chercheur en multimédia : « les scénarii sont très contraignants, laissent peu de choix, induisant une ambiance de stress générée par des temporisations et des décomptes de points laissant ainsi peu d'occasion à la prise de distance critique et à l'invention » (Lavigne, 2014, p.493). Nous sommes confrontés à un empêchement à la créativité, à la normativité, au jeu, aux espaces transitionnels. L'environnement dynamique du jeu : la pression temporelle, les contraintes matérielles, la culture militaire et l'environnement compétitif amènent ainsi, à l'exécution de la tâche et non pas à son requestionnement et à sa réorganisation. Si nous reprenons les travaux de Bion, nous sommes confrontés dans cette situation au groupe de base, contrairement au groupe de travail qui est en capacité de dépasser les hypothèses de base opérantes de manière à poursuivre ses objectifs. Le jeu pourrait être un espace où les cadres pourraient prendre des décisions afin d'en voir les conséquences sans qu'il y ait d'impact sur le réel. Ce qui est frappant dans les résultats, c'est qu'il n'y a pas de jeu sur la prise de décision. Les cadres mettent en place une stratégie pour aller sauver les rescapés, mais pas d'inventivité exceptionnelle, ils exécutent les ordres. Le dispositif ne sollicite pas une créativité individuelle et collective. Un résultat majeur de notre recherche est le peu ou l'absence de discussion entre les cadres entre chaque exercice où, les cadres restent préoccupés par la stratégie à mettre en place plus que sur le « faire ensemble ». Le *débriefing* assez normé ne favorise pas cette prise de distance pour analyser l'action qui s'est déroulée. Le cercle vertueux de la décision n'est pas favorisé par le dispositif. Ce cercle vertueux aurait nécessité de laisser plus d'espace au « jouer » : expérimenter, apprendre par des essais-erreurs dans un

environnement sécurisant où la confiance favoriserait la coopération et le temps serait laissé à la délibération et la prise de décision avant l'action. Nous avons aussi évoqué les comportements virils qui pouvaient encombrer les échanges informels dans les espaces interstitiels (Fustier, 2012). Les cadres vont éprouver la pénibilité et l'inconfort de la situation militaire qui peut être rassurante pour certains qui ainsi exécutent sans avoir à réfléchir et à prendre des risques. Si la transposition d'EDITH à *SimLead* a semblé pertinente pour les concepteurs, elle reste encore à discuter en étudiant cette démarche dans d'autres contextes organisationnels, moins empreints de tradition militaire. En effet, dans les empêchements à la créativité, nous avons analysé le rapport à l'histoire au travers de la culture militaire, ce qui est propre à cette entreprise (entre autres). Cependant, les autres empêchements (pression temporelle, compétition...) sont transverses à tout secteur. Il serait alors intéressant de poursuivre l'investigation dans d'autres contextes pour analyser comment se joue cette contradiction entre un *management* dit humaniste et l'intensification du travail.

Nous supposons que l'intitulé de *serious game* a été une opportunité de par l'effet de mode autour de ces instruments. Le côté sérieux est préservé au travers du détournement de l'outil militaire, source de crédibilité et en rapport avec la culture de l'entreprise. La présence d'une autorité légitime, l'instructeur ancien capitaine des armées, accentue cette soumission ce qui renvoie à l'expérience de Milgram (1980) comme analysé précédemment. Les cadres ont une prescription, et dans le jeu, espace de liberté, le réel reste collé au prescrit, il n'y a pas de créativité. Le jeu mettant les cadres dans une situation virtuelle devrait ouvrir des possibilités d'accroître la distance entre le prescrit et le réel. Nous nous sommes demandé si la culture militaire n'était pas mise en avant pour justifier cette tendance à la soumission comme un mécanisme de défense. Gilles Amado dénonçait dès 1988, le mouvement de la culture d'entreprise comme s'inscrivant par bien des aspects dans la lignée humaniste. En faisant un lien avec l'illusion groupale d'Anzieu et la sécurité qu'elle procure, Amado (1988) explique que cette phase peut être « un mécanisme de défense dans la mesure où la fonction de cette euphorie est de masquer les différences, de gommer les tensions et oppositions entre les personnes » (p. 40). Au lieu de favoriser les processus d'individuation, l'usage de *SimLead* semble ainsi instrumentaliser une cohésion organisationnelle et une idéologie managériale. Les comportements défensifs à la créativité (l'effet de conformisation et la recherche de cohésion) du groupe écrasent les singularités et ainsi les possibilités de créer.

A cet environnement militaire s'ajoute, l'environnement psychosocial actuel très contraint ainsi que le métier d'ingénieur où l'application des procédures priment (malgré l'innovation qui est au cœur du métier) ne favorisent pas le déploiement d'un espace transitionnel entre soi, autrui et réel. Cependant, nous retrouvons les mêmes contraintes dans les fonctions supports où Martine, Responsable finance, nous rappelle que son métier est très cadré. Nous nous appuierons sur son expérience pour analyser les contraintes psychiques, empêchement à la créativité.

### 1.1.3.2 Les contraintes psychiques

Nous avons évoqué que dans l'exemple de Martine, les contraintes psychiques avec le Moi idéal et l'activité d'évaluation viennent écraser celle du jeu. Martine, comme la plupart des *managers*, s'est sentie évaluée en tant que *manager* et *leader* dans une formation managériale et sous le regard d'autrui (dont des pairs et un ancien militaire). Le dispositif de formation avec son discours idéologique sur le bon *manager*, le *leader* et l'équipe performante, met en lumière, au travers du dispositif de *SimLead*, un idéal. Cet idéal met en exergue les « manques », les « failles » des *managers* au regard de cette idéologie prescrite, ce qui provoque de la souffrance et une adhésion plus spontanée aux ordres pour se rapprocher de cet idéal. Selon Bobillier-Chaumon (2013), il existe une estimation subjective de ce que la technologie va reconnaître et/ou mettre en valeur dans la contribution du sujet : en termes d'expériences, de qualifications, d'aptitudes, mais aussi d'utilité et de reconnaissance sociale et professionnelle. Le dispositif s'éloigne alors du développement des compétences managériales, du faire pour se déplacer sur l'être. La fragilisation du rôle du cadre dans le processus de travail au cours même de la simulation est soulevée. Les *managers* disent que cet instrument est « *un révélateur de personnalité* » et nous retrouvons cette notion dans l'article du Parisien (cf. annexe 3). En dehors du dispositif de *serious gaming*, nous rappelons que les cadres ont déjà dans la formation précédente un questionnaire de personnalité ce qui accentue ce sentiment de dévoilement du Moi. Lors d'un de nos échanges, Gilles Amado souligne la signification du mot « *serious* » comme étant aussi « dangereux ». Le fait de mettre les personnes dans un environnement dynamique amplifie cet effet révélateur : « *ça permet de voir comment les gens réagissent sous pression* » (extrait du carnet de bord suite à un échange avec un formateur). Ne serait-ce pas en cela que *SimLead* serait « dangereux » si l'usage n'est pas pensé et questionné ? Martine a mal vécu cette expérience qui a été violente à vivre symboliquement. Nous avons évoqué les jeux de rôle au travers des travaux de

Moreno (1965) et Goffman (1973). Les deux aspects dans le rôle à différencier et à la fois intimement liés sont : l'aspect social (conventions sociales, attentes de rôles, etc.) et l'aspect individuel, qui est une sorte de réappropriation par chacun (Moreno, 1965). Dans l'aspect social on retrouve les normes de la conduite et de l'apparence que le groupe social y associe (Goffman, 1973). Au sein de l'équipe, l'approche goffmanienne souligne l'importance des coulisses qui permettent à l'équipe de prendre des décisions avant de les transmettre au public, ces coulisses ne sont pas présentes puisque le troisième exercice surgit en cours du deuxième, la prise de distance et la délibération sont ainsi écrasées par la précipitation. La spontanéité échappe aux cadres comme dans le jeu de rôle travaillé par Moreno et dévoile un moi authentique pour certains, d'autres dissimulent leurs émotions et sentiments afin de répondre à des contraintes sociales. Cependant, dans le dispositif de *SimLead* les retraits en coulisse ne sont pas favorisés. Alors, si une rupture se produit dans l'interaction, elle peut détruire l'image de soi autour de laquelle la personnalité de l'acteur s'était constituée. Le vécu de Martine illustre bien notre propos. Le jeu de rôle fait émerger l'être et cette image du Moi qui surgit devant les autres se veut honorable et digne. La liaison entre un monde intérieur et un monde extérieur doit se faire. Nous pouvons ici faire un parallèle avec l'espace paradoxal dont nous parle Winnicott qui va jouer un rôle essentiel dans les processus de représentation et de symbolisation. C'est dans cette zone intermédiaire que l'acteur va pouvoir agir sur ses propres modèles (Winnicott, 1970). Cette représentation quotidienne, dont une des ressources est les normes internalisées sur le rôle à tenir, fait partie de l'activité du cadre. Elle ouvre des potentialités du côté du réel et du sujet et est source de créativité si l'illusion est maintenue. Cependant, nous avons aussi évoqué que dans la situation de Martine, la fonction de *holding* du groupe a été manquante : la compétition n'était pas qu'à l'extérieur, Martine n'a pas eu le sentiment de faire partie d'une équipe et ses failles lui ont été renvoyées par l'instructeur comme par l'équipe en « public ». Qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné Martine a eu le sentiment de ne pas être à la hauteur ? Et à la hauteur de quoi ? Qu'a-t-elle intériorisé pour avoir ce sentiment ? Peut-on parler de jeu ?

## 1.2 SimLead, un jeu ?

### 1.2.1 Le jeu, un espace de créativité ?

Nous souhaitons ici revenir sur différentes théories sur le jeu afin de développer notre réflexion sur *SimLead*. Nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux de Winnicott pour lier le jeu à la créativité. Winnicott (1971) différencie le *play*, jeu libre où l'espace

transitionnel permet de créer et de se « construire » au *game* où, l'espace est contraint. L'espace du jeu est un espace transitionnel qui ouvre des possibles et où, on peut agir sur ses propres modèles et représentations. La créativité y est prépondérante favorisant ainsi l'expérimentation dans un espace protégé où la sanction ne s'applique pas comme dans le réel. La créativité ici est plus importante que bien faire, la quête de bien faire empêcherait toute capacité à créer de nouvelles normes. Nous rappelons que pour Winnicott la créativité se passe de talent particulier, il s'agit d'un faire autrement que nous pouvons retrouver dans des activités quotidiennes.

Nous questionnons le sens même du jeu lorsque celui-ci est vécu comme un « exercice » obligatoire, dans le cadre d'un programme de formation dédié aux *managers*. Nous complétons notre réflexion sur la liberté nécessaire au jeu avec Huizinga qui écrit en 1988 que le jeu est avant tout une action libre, le jeu commandé n'est plus un jeu. De même, en expliquant le titre de son livre écrit en 1989 « Sous couleur de jouer » Henriot, dit qu'en réalité « *sous couleur de jouer signifie que l'on ne joue pas* » (Silva, 1999). Le Lay (2013) explique que les rapports entretenus entre « travail et jeu » permettent de s'interroger sur le jeu quand il devient une pratique prescrite dans des dispositifs managériaux pour accroître la productivité et participer à l'évaluation de l'activité. A quel moment pouvons-nous parler de jeu ? Henriot (1969) explique que la preuve du jeu ne peut être faite que de l'expérience même de la subjectivité. La moitié des cadres nous ont dit : « *ce n'est pas un jeu, mais un exercice* », « *je ne jouais pas j'étais au travail* », « *j'ai vécu un mois de projet en condensé* ». Un cadre a parlé de « *jeu pernicieux* ». Le ludique ne serait plus dans l'objet, mais dans le rapport que développe l'individu avec l'objet ? Quels sont les empêchements à l'attitude ludique inhérente au « jouer » (Henriot, 1989) ?

Nous reprenons ici une partie des travaux de Huizinga (1988) qui classe l'attitude du joueur en quatre catégories : *Agôn* (lutte, compétition en latin), *Aléa* (dé en latin), *Mimicry* (mimétisme en latin) et *Ilinx* (vertige en latin). L'*Agôn* concerne les jeux de compétition avec l'idée d'un gagnant et d'un perdant. Les joueurs sont à égalité de chances au départ, cependant, Huizinga explique que cette égalité n'est jamais totale. Dans notre recherche nous pourrions mentionner les rôles qui n'ont pas le même niveau de responsabilités ni de contraintes. Dans l'*Agôn*, le joueur est motivé par la possibilité de pouvoir se prouver à lui-même qu'il est fort, et non plus uniquement de battre l'adversaire. Ce désir de s'affirmer va conduire à s'entraîner, fournir un effort et développer le désir de vaincre. L'objectif est de



gagner. Cependant, si le joueur accorde trop d'importance au jeu, il s'effondre quand il perd. Dans l'*Aléa*, il s'agit des jeux de hasard dont certaines décisions ne dépendent pas des joueurs. Le ressort du jeu est dans l'arbitraire du hasard. En réalité, la plupart des jeux se situent sur une ligne entre deux pôles : le hasard et la compétition. Dans les jeux d'*Agôn* ou d'*Aléa*, nous sommes dans le *game*, le *play* réside dans la capacité à créer de nouvelles règles. C'est cette capacité de renormalisation que nous avons observée dans *SimLead*. Dans les deux autres catégories de jeux, le *Mimicry* et l'*Ilinx*, le *play* réside dans la capacité à se transformer en un autre, principalement dans le *Mimicry* où il s'agit de jeux de rôle, d'imitation et de simulacres. Le joueur fait semblant d'être quelqu'un d'autre de ce qu'il est en réalité avec ou sans artifice (déguisement, par exemple). Dans cette catégorie, il n'y a pas de soumission continue à des règles impératives. Qu'en est-il lorsque se faire « comme si » se déroule sous le regard de pairs et d'évaluateurs dans le cadre d'une formation ? Puis, l'*Ilinx* où l'objectif est la quête de vertige, de sensations fortes. Le joueur a le choix d'accepter ou de refuser l'épreuve.

*SimLead* cumule les quatre catégories : *Agôn*, avec la compétition, *Aléa*, avec l'environnement dynamique manipulé par l'instructeur, *Mimicry*, avec les jeux de rôle (chef de bord, pilote ou navigateur) puis *Ilinx*, avec le simulateur bien qu'il soit statique, le mal du simulateur est possible (nous n'en avons pas observé, mais l'instructeur nous a raconté une anecdote où un cadre très sûr de lui et content de jouer s'est retrouvé au sol après un malaise). Cependant, nous l'avons analysé, nous retrouvons peu d'espaces de créativité pour créer de nouvelles règles, normes. Accepter ou pas de jouer dans un programme de formation managériale semble exclu, nous n'avons observé aucune situation de refus. Nous pouvons nous demander à qui et à quoi sert *SimLead* ?

### 1.2.2 *SimLead* : un instrument de dressage ?

*SimLead* ne favoriserait-il pas le développement des conduites attendues ? Serions-nous confrontés à un simulacre qui crée de l'illusion en manipulant l'imaginaire ? Quel est donc l'impact que cela peut avoir sur la posture qu'adopte le cadre avant de « jouer » dans un programme nommé du « *manager* au *leader* » ? Il nous apparaît que plus les cadres sont en difficulté, plus l'entreprise semble se « protéger » en créant de nouveaux outils (*SimLead*, le nouveau « modèle de leadership », rapport QVT, etc.). Nous nous posons la question de savoir si cette prescription ne permet pas à l'entreprise de se déresponsabiliser en

responsabilisant les *managers* sur ce qu'ils font (charge de travail des équipes et temps de travail), mais aussi sur ce qu'ils sont ou doivent être, ici des *leaders*. Si nous reprenons les caractéristiques d'un *leader* au regard du nouveau modèle du *leadership*, le contrôle des émotions est central. Cette prescription d'une idéologie inatteignable par nature, n'aurait-elle pas les effets inverses que ceux qu'elle souhaite produire ? C'est-à-dire augmenter le sentiment des *managers* de ne pas être à la hauteur. En quoi ce type de dispositif contribue à augmenter l'intériorisation des normes et le souhait de bien faire en écrasant les possibilités de prendre des risques et de créer ? Mendel (1998, 1999) rappelle que c'est dans l'acte que l'être humain est amené à se confronter à une réalité qui résiste et que sa fonction essentielle est une mise en rapport du sujet avec la réalité. Cette rencontre est ainsi toujours synonyme de risque et de mise à l'épreuve. Ici, l'important réside dans le pouvoir que le sujet a sur ses activités et l'importance du pouvoir de l'activité sur la réalité. L'acte-pouvoir recouvre le fait que le sujet ne soit pas ravalé au rang d'exécutant, qu'il puisse en partie maîtriser son activité et la marquer de son empreinte personnelle.

De nos lectures et observations, la plupart des *serious games* (travaux que nous transposons aux *serious gaming*) amèneraient à assimiler la conduite à tenir plus qu'à la réinterroger. Bobillier-Chaumon (2013) souligne que certains outils vont chercher à modifier le comportement des individus en imposant de nouvelles règles, procédures, manières de fonctionner, c'est-à-dire « un surplus d'hétéronomie : la prescription de la rationalité » (p. 161). Ici, l'outil pourrait être un vecteur des « bonnes pratiques », un outil de formatage aux comportements attendus des cadres, la vulnérabilité n'ayant pas sa place. L'exercice est perçu comme étant une épreuve permettant l'évaluation, l'auto-évaluation et l'adaptation du cadre à ce que l'organisation attend de lui. C'est en cela, nous semble-t-il, que le simulacre organisationnel (Bouilloud, 2012) est intéressant. Ce simulateur dont l'objectif serait de formater les comportements ne pourrait-il pas être assimilé à du dressage (Foucault, 1975) ? Le *serious gaming* n'aurait-il pas pour objectif de réglementer les comportements pour produire des individus dociles en conformité avec les normes que l'organisation aurait fixées ? Le dispositif de *serious gaming* serait l'instrumentalisation de cette stratégie ? Il pourrait être un « intensificateur du pouvoir » dans toutes les organisations qui cherchent à imposer un ensemble de conduites.

Du point de vue de Veil « il n'y a d'inadaptation que relative et fabriquée par un contexte, des dynamiques collectives et organisationnelles » (in Lhuilier, 2012, p.20). Veil récuse la notion

d'adaptation telle que conçue par l'Institution et l'assimile à « une habitude conformiste qui n'est rien d'autre qu'une aliénation » (in Lhuilier, 2012, p. 40). La vie au travail est à penser dans la tension entre normalisation et normativité qui offre la possibilité au sujet de pouvoir mettre quelque chose de lui-même dans son activité. Un deuxième effet concerne la « prescription de la subjectivité » pour le dire à la manière de Clot. Le sujet doit donc assumer seul les difficultés, les risques et les échecs des actions, et surtout travailler dans l'incertitude constante d'être en adéquation avec les attentes (souvent implicites) de l'organisation. Cette autonomie peut-être vécue de façon positive et stimulante, pour certains, comme déstabilisante pour d'autres qui sentent que leur position est menacée dans l'organisation. Veil explique que les personnes qui exercent des fonctions d'encadrement sont parmi les plus vulnérables. « Coincées entre la direction et le personnel, participant subjectivement à la première, mais aussi limitée dans ses vues prospectives que le second, la maîtrise constitue l'essentielle charnière de la production » (in Lhuilier, 2012, p. 227). Ce serait donc par souci d'être acceptés que les *managers* vont chercher à se conformer aux normes édictées par l'organisation, et ainsi éviter d'être « mis sur la touche ».

### 1.2.3 L'euphémisation des relations de pouvoir ?

Nous reprenons ici les travaux de Brunel (2006, 2008) qui explique que ce travail sur soi, l'usage de cette réflexivité, repose sur l'ambiguïté du dévoilement d'un moi authentique et l'apprentissage de codes relationnels et comportementaux socialement utiles qui contribuent à l'exercice du pouvoir organisationnel. La question se pose alors de savoir dans quelle mesure ces pratiques managériales sur le savoir-être participent à un mouvement de dichotomisation de la société : il y aurait ceux qui auraient le potentiel et les autres (Brunel & Cultiaux, 2002). Cette catégorie des vulnérables, autrement dit, en difficulté dans l'exercice et leur relation au travail, sert essentiellement à fabriquer de l'altérité pour projeter et se défendre du négatif (Lhuilier, Sarfati & Waser, 2013). Ce procédé cloisonne les inclus et les exclus, les productifs performants et les imperfectibles. Le vulnérable est toujours l'autre, la vulnérabilité humaine, en ce sens que nous sommes tous vulnérables, s'efface au profit d'une vulnérabilité sociale. Les *managers* font des liens entre le dispositif de *serious gaming* et leurs situations de travail.

Dans le cadre du dispositif, les émotions débordent et dépassent le cadre même de la formation. Le groupe ne constitue pas une ressource pour gérer l'émotion, ce qui empêche la créativité de se mettre en place. L'instructeur et les formateurs ne savent pas comment mettre

au travail cette surcharge émotionnelle et ne mettent pas de mots dessus. Les *managers* ne sont pas en « soin », mais en formation. Les tensions émotionnelles ne sont pas abordées, ce qui ne permet pas de rechercher de nouveaux modes d'organisation du travail d'équipe ou de coopération qui allègent le poids des contraintes. *SimLead* pourrait permettre d'interroger les émotions au travail, car il les soulève. Un paradoxe apparaît et nous surprend : un des exercices de la formation est de simuler une émotion en partant d'une émotion prescrite sur un carton donné aux cadres, tandis que les émotions convoquées dans le cadre de la simulation ne sont pas mises au travail collectivement. Sans un cadre d'expression de ses résonances émotionnelles, le groupe de travail ne peut pas réguler les contraintes de travail et avoir un rôle de médiateur entre l'individu et la situation de travail (Lhuilier, 2006). En instrumentalisant les émotions au travers d'un outil ludique et innovant sans régulation par le groupe de travail, le risque est « un accroissement des contraintes psychiques de travail et des processus d'exclusion (au motif d'un défaut de compétences émotionnelles) » (Lhuilier, 2006, p. 101). Selon Bobillier-Chaumon (2013), la charge cognitive (charge de travail, intensification...) et la charge affective (inconfort émotionnel, émotions prescrites et empêchées) semblent déterminantes dans la façon dont l'artefact technologique est appréhendé et utilisé. Les représentations sont atténuées si le groupe est une ressource pour jouer un rôle d'intercalaire qui protège face aux exigences de l'organisation, les autres deviennent ainsi une ressource pour travailler.

Sur les quatre situations d'exclusion observées, la difficulté de « contrôler » le stress au travail en fut le motif. Sans régulation par le groupe, le problème reste individuel et n'est plus inhérent à la situation de travail. Le dispositif positionne des pairs comme membre d'une même équipe ce qui vient questionner la confiance favorisant la coopération pour faire équipe (Lhuilier, 2014). L'objectif même de *SimLead* est donc à réinterroger lorsque des pairs sont amenés à travailler en équipe. Nous l'avons pris en compte dans notre analyse pour comprendre comment la compétition s'installait notamment autour du rôle de chef de bord, rôle très prisé. Comment amener des cadres à jouer ensemble et à coopérer dans ces conditions ?

## Chapitre 2 : L'euphémisation des enjeux éthiques des buts et motifs poursuivis ?

Nous partons ici de notre deuxième question : la virtualité des tâches dans le jeu efface ou euphémise-t-elle les enjeux éthiques des buts et motifs poursuivis ? Deux exercices dans le *serious gaming* nous permettent d'aborder la suspension de la délibération collective sur les fins poursuivies et, par conséquent, le sens éthique d'une pensée qui devient alors instrumentale. Les résultats montrent peu d'échanges verbaux entre les cadres durant le jeu, notamment sur les tâches commandées. Le déni du sérieux du jeu pourrait être une stratégie de défense qui permettrait de s'affranchir d'éventuels conflits de valeurs et de culpabilité quand les prescriptions supposent de faire du « sale boulot » : tâches dévalorisées et désagréables qui peuvent aussi correspondre à ce qui va à l'encontre de nos conceptions morales les plus héroïques (Lhuilier, 2005).

### 2.1 Les conflits de valeurs : du virtuel au réel ?

Lors de l'annonce de l'objectif du deuxième exercice « ramener le plus d'argent », en sélectionnant des individus en fonction de leur valeur pécuniaire, nous n'avons pas observé de réactions d'opposition ou de refus de jouer. Nous nous sommes interrogés sur le lien entre le déni du sérieux du jeu et un éventuel déni dans l'activité de travail. Le cadre agirait-il contre ses convictions si nous prenons en considération le décalage entre le métier rêvé et le métier réel ? Ainsi, pour ne pas souffrir y opposerait-il le déni ? Ce déni ne pourrait-il pas être assimilé à une stratégie de défense collective ? Le cadre maintiendrait ainsi cette poche d'oubli et de silence (Lhuilier, 2009) comme défense face aux conflits de valeurs, au sentiment de commettre des actes préjudiciables à autrui. Il y a, dans chaque métier ou fonction, des activités sources de plaisir et de gratification, et d'autres, considérées comme indues et ingrates : il s'agit là du « sale boulot » (Hughes, 1962 ; Lhuilier, 2002, 2005, 2009). Ces tâches dévalorisées et désagréables peuvent aussi correspondre à ce qui va à l'encontre de nos conceptions morales (Lhuilier, 2005). Le cadre va se conformer à ce qu'on attend de lui avec une posture induite par le dispositif de formation, en général, et celui de *serious gaming* en particulier. Une organisation du travail éthique ne laisserait-elle pas le temps aux cadres de

délibérer, de faire culture ? Nous inscrivons ici la culture au sens de Winnicott (1971) qui renvoie « à la tradition dont on hérite. À quelque chose qui est le lot commun de l'humanité auquel des individus et des groupes peuvent contribuer et d'où chacun pourra tirer quelque chose, si nous avons un lieu où mettre ce que nous trouvons » (p. 137). Le « faire équipe », qui est censé être un objet central de cette formation au « *management* d'équipe », implique de remanier les règles pour les adapter aux évolutions du travail pour reprendre les travaux de Lhuillier (2014) sur le groupe, le collectif et l'équipe. Les règles en question sont à la fois sociales : elles tissent la confiance, la convivialité, la civilité, et éthiques : elles fixent ce qui est juste/injuste. L'équipe peut être un espace potentiel entre le sujet et son environnement si elle est le lieu où on peut déposer le « trouvé » : la créativité déployée dans le jeu pourrait faire de l'équipe un espace de création et d'individuation par l'intégration des contributions singulières. La question des limites, des frontières qui contribuent à différencier l'acceptable de l'inacceptable pour une pensée éthique ainsi qu'une mise en débat des moyens et des fins poursuivies au travail, pourrait être débattue. Ce qui suppose acquises l'assurance et la confiance nécessaires à l'inventivité, l'ingéniosité, la créativité. Ici, elles apparaissent empêchées par la pression à l'allégeance et à la conformité. Quelles autres possibilités auraient le cadre ?

Il y aurait trois options possibles dans un environnement « corrompu » au sens où éthiquement condamnable : « se soumettre, donc accepter d'agir contrairement à ses valeurs ; essayer d'améliorer les choses ; partir » (Anquetil, 2004, p. 4). Nous retrouvons ici ce que Monneuse (2014) identifie comme les trois types de comportements possibles des cadres face aux contraintes du travail : *Exit*, *Voice* et *Loyalty*. L'« *exit* », c'est « partir », c'est une stratégie d'abandon qui peut conduire à la démission voire un désengagement avec un déport de ses intérêts vers d'autres activités souvent externes à l'entreprise. La « *voice* », il s'agit « d'essayer d'améliorer les choses », c'est une réaction qui consiste à exprimer son désaccord. Selon Monneuse, c'est la stratégie la plus rare chez les cadres. Puis, la « *loyalty* », une sorte d'attachement affectif et de fidélité. Le malaise est présent, mais silencieux, un cadre ne se plaint pas. Pourrions-nous faire un lien avec la « soumission » d'Anquetil ? Pour essayer d'améliorer les choses (*voice*), il faut « avoir du cœur » ce qui signifie avoir du courage, le courage de ses convictions (Maccoby, 1980). Nous rappelons ici que nous sommes dans un monde d'hommes où l'imaginaire collectif puise dans le référentiel militaire. Il est représenté dans le cadre du *serious gaming* à la fois par l'instrument lui-même puisqu'il vient de l'Armée et par la présence d'un ancien capitaine de l'Armée, ici l'instructeur. La pression à la

conformité impose de se conformer à ce code viril et à ne pas déroger sous peine du risque de marginalisation voire d'exclusion (Dejours, 1998). Nous sommes ici confrontés à l'opposition du courage sensible au courage viril, ce dernier étant indissociablement rattaché aux manifestations de la servitude du sujet hyper-performant, sujet imaginaire en quête de valorisation de soi (Barkat & Hamraoui, 2008 ; Hamraoui, 2002, 2005).

## 2.2 Une idéologie managériale instrumentalisée ?

Nous souhaitons ici nous appuyer sur les travaux du chercheur en sciences politiques Mauco qui dénonce le message politique que véhicule les *serious games*. L'appellation même de *serious gaming* permet de dépolitiser ce média, le présentant comme un nouvel outil technique d'information et non comme un instrument idéologique. Le *serious gaming* peut ainsi s'opposer aux jeux traditionnels du divertissement de par le message sérieux, majoritairement politique qu'ils véhiculent en devenant ainsi un « media politique » (Mauco, 2008). Ici, le message politisé pourrait être contenu « dans les règles du jeu, les cadres de l'expérience, le système d'action individuel proposé et les modalités de résolution des problèmes » (Mauco, 2009, p. 17). Dans l'exemple de *SimLead* l'un des messages implicites pourrait être contenu dans le deuxième exercice où il s'agit de sélectionner les individus les plus performants représentés dans *SimLead* par ceux qui rapportent le plus de points et permettent ainsi de gagner. Cependant, dans *SimLead* les cadres justifient l'absence de délibération sur les buts poursuivis en expliquant que c'est comme au travail. La question du sale boulot n'est donc pas réinterrogée pour pouvoir être débattu entre pairs voir transformée. *SimLead* semble peu au service du développement de leurs compétences de *managers* d'équipe entendue comme celles qui leur permettent de guider l'action de leurs collaborateurs et de les accompagner pour qu'ils puissent évoluer dans leurs pratiques quotidiennes.

Il y a ainsi plusieurs messages implicites, mais un message central : « obéir ». Si *SimLead* est mis au service de la prescription, nous pouvons dire que l'objectif est atteint : il ne s'agit pas de transformer le monde, mais de s'y adapter. *SimLead* pourrait ainsi banaliser l'anesthésie de la pensée dans un monde où la performance est intimement liée à la compétitivité et à la sélection des individus. *SimLead* met ainsi en lumière l'optimisation de la performance par la sélection des hommes et non un *management* plus éthique, injonction paradoxale du métier de *manager* qui navigue entre responsabilité opérationnelle et responsabilité éthique. Cette conséquence du *serious gaming* comme médiateur du travail réel des cadres n'est sans doute

pas un but recherché ou conscientisé par l'organisation. L'instructeur lui-même a rapatrié cet exercice dans le monde civil au regard de son expérience du monde militaire sans en penser les conséquences. En découvrant et côtoyant ce milieu pendant notre recherche, en ayant écouté et entendu des histoires sur les trajectoires professionnelles ou des expériences militaires, nous supposons que la suspension de la pensée dans certains milieux permet de faire ce qui est à faire.

La plupart des *serious gaming* amènent à assimiler la conduite à tenir sans pour autant favoriser un regard analytique sur la démarche (Constant & al., 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré un éditeur de jeu qui, dès 2001, créait un *serious game* (l'oxymore n'était pas encore lié à ces applications en 2001) pour le compte d'une grande entreprise afin d'amener les citoyens à réaliser que le nucléaire était incontournable. Toutes les décisions dans le jeu les amenaient à « choisir » le nucléaire. C'est ce que Bogost (2007) dans son livre *Persuasive Games* (« Des jeux convaincants ») nomme la « rhétorique procédurale » : l'art de convaincre en utilisant une représentation et des interactions qui obéissent à des règles, plutôt que d'autres médias de diffusion (le discours, l'écriture ou les images). De nouveaux travaux sur une réflexion suite à la prise de décision sont en cours (Constant & al., 2015).



## Chapitre 3 : Les *serious gaming*, instrument de transformation des situations de travail réel ?

Les *serious gaming* ne sont pas exactement ce que l'on croit. Ils peuvent être, comme nous l'avons analysé le produit d'une vision instrumentale d'une idéologie du management. Nous pouvons à ce stade nous interroger sur : à quoi sert le *serious gaming* et qui sert-il ? Peut-on en faire autre chose que ce qui a été initialement prévu ? Le cadre peut-il prendre un certain pouvoir face à la prescription prévue dans le *serious gaming* ? Nous allons ouvrir la discussion sur notre dernière et troisième question : l'expérience dans l'environnement virtuel du dispositif de formation favorise-t-elle la transformation des situations de travail réel ? La transformation des situations de travail réel au regard de ce qui se « joue » dans le monde virtuel est étudiée, ouvrant des perspectives sur le transfert des apprentissages dans l'expérience du jeu. Nous abordons le *serious gaming* comme un médiateur à une activité réflexive sur l'activité réelle des cadres les amenant ainsi à provoquer des transformations.

### 3.1 Au-delà du prescrit : une approche réflexive

L'expérience dans le monde virtuel a favorisé un travail sur les représentations en ce sens puisque les cadres expliquent avoir rapatrié des changements dans leur travail réel ou avoir pris conscience de l'importance de la communication et de la délégation. *SimLead* favoriserait-il, pour reprendre l'analyse de Mendel (1998), le pouvoir que le sujet a sur ses activités et l'importance du pouvoir de l'activité sur la réalité ?

De nos observations, sept cadres sur les 44 rencontrés vont au-delà du prescrit, l'espace transitionnel ne serait donc pas complètement empêché ? Le débat entre eux les amène à réaliser ce que vivent leurs équipes dans cet environnement dynamique. Le changement de place en se retrouvant n-1 les amène à transformer leur situation de travail : organisation de réunion d'équipe, aller sur le terrain, laisser la place aux autres et aux idées. Ces changements organisationnels leur permettent d'approcher les situations de travail réel de leurs équipes. Nous nous sommes demandé en quoi ces transformations ne leur permettraient pas de se libérer des conflits de valeurs inhérentes à leur métier de *manager* ? Nous reprenons ici l'approche de Feenberg (2004) qui refuse une posture de soumission à une technique qui

s'imposerait et régirait la société par son contrôle rationnel et d'efficacité. Il questionne cette vision déterministe en analysant l'appropriation des technologies. Les cadres s'approprient *SimLead* grâce à la résonance symbolique qu'ils éprouvent avec les situations de travail auxquels sont confrontés leurs subordonnés. Cette transformation des attendus par les individus eux-mêmes, cette appropriation créative de la technique permet de créer du nouveau dans leur activité comme nous l'avons observé dans notre recherche. Nous observons un effet révélateur du jeu, les cadres se voient agir en situation et prennent conscience de l'impact de leur carence sur la communication au sein des équipes. Ils entrent en résonance avec la situation de travail qu'ils rencontrent, ce que Canguilhem (1967) nomme un recentrage des normes du milieu autour de soi. Nous inscrivons la résonance dans la définition d'Amado (1994) : « la résonance psychosociale est un processus diachronique et/ou synchronique, situé à l'articulation du psychique et du social, caractérisé par l'intensité particulière avec laquelle vibrent à l'intérieur d'un même psychisme ou de plusieurs psychismes en interaction des éléments spécifiques du contexte social » (cité par Amado 2010). Ainsi, les individus ne « sont pas touchés de la même façon par les mêmes événements, même si certaines circonstances peuvent produire des résonances collectives, des réactions communes, à certains moments, au sein de groupes, d'institutions ou d'une partie importante d'une même société » (Amado, 2010, p. 65). La résonance psychosociale, au cœur des crises comme de la création, cherche des dispositifs transitionnels (Amado, 2010).

Les *débriefings* plus démocratiques entre les cadres à la suite du jeu favoriseraient-ils le débat sur cette résonance ? Le *débriefing* ne pourrait-il pas agir comme un espace transitionnel lorsque celui-ci permet l'élaboration de l'activité grâce au collectif ? Dans cet espace transitionnel ne retrouvons-nous pas le développement de la capacité d'être seul parmi les autres en affranchissant le cadre de « la dépendance qui entrave le sentiment d'être un sujet à part entière » (Winnicott, 1958, p.33) ? Le cadre se montrerait alors capable d'oublier la présence de l'autre afin que le vrai *self* puisse émerger. Le *débriefing* permet ainsi une mise au travail des représentations des cadres au regard de leur subjectivité. Nous supposons ici que cette aire de solitude déployée pendant le jeu et le *débriefing* peut aussi se déployer dans les situations de réunions d'équipe, et dans d'autres situations de travail.

### 3.2 Un médiateur pour discuter « travail »

Dans la thèse sur le simulateur EDITH réalisée en 2012, Philippe Lépinard démontre avec une approche épistémologique que l'outil ne reste jamais neutre. La présence même de l'outil fait que l'on évolue d'une certaine manière dans les pratiques professionnelles. Les professionnels vont donc s'appropriier l'outil, mais au démarrage de l'utilisation personne ne sait comment. L'outil peut effectivement favoriser l'incorporation de pratiques cependant, le professionnel va se l'approprier et en faire autre chose. Lépinard (2012) a fait des recommandations fonctionnelles suite à sa recherche. Par exemple, les chefs de patrouille n'utilisaient pas le GPS de l'hélicoptère, mais plutôt celui de leur iPhone pour calculer les points de « chute ». Ces usages étaient perçus comme de « mauvais usages » par l'Armée avant d'être valorisés par le chercheur. Ce qui nous intéresse dans l'appropriation de l'outil, c'est l'usage réel qui est fait de l'outil. Dans le cas des *serious gaming*, nous ne pouvons pas parler d'appropriation technique du dispositif, cependant le *débriefing* permet de se réapproprier l'expérience. C'est une des raisons pour lesquelles il nous semble que le *débriefing* joue un rôle essentiel dans les processus d'acceptation.

Ici, le dispositif de *SimLead* avec le *débriefing*, qui favorise une approche réflexive, pourrait être plus puissant qu'un jeu de rôle souvent utilisé dans les formations managériales de par le côté immersif du jeu vidéo et du simulateur. C'est un outil intéressant pour discuter du travail, il peut être un médiateur entre soi, autrui et le réel pour transformer les situations de travail. Pour cela, le *débriefing* est essentiel pour analyser l'activité qui vient de se dérouler. L'espace transitionnel pourrait être favorisé pour prendre du recul sur le réel. L'analyse de l'expérience sur *SimLead* crée un décalage où les débats entre professionnels sont à nouveau autorisés. Le dispositif *SimLead* nous a permis d'accéder à des préoccupations professionnelles collectives comme la surcharge de travail qui est vécue comme un empêchement à la réalisation des réunions de travail. Cette médiation sollicite un échange durant lequel le résultat de l'activité de l'un réinterroge l'activité de l'autre pour reprendre les propos de Rogalski (1997). Elle permet de s'écarter de la réalité et y revenir (Maline, 1997). La simulation devient ainsi un instrument de la formation qui soulève un certain nombre de questions sur l'activité. Dans l'analyse du réel, le partage a permis aux volontaires d'ouvrir des possibles en trouvant des organisations de travail, en échangeant sur l'expérience du jeu avec leurs pairs. Le *serious gaming* pourrait devenir un dispositif favorisant la reconfiguration des normes au travail par le biais d'une reconfiguration personnelle et collective. Le cadre sécurisant et créatif des

*débriefings* dits démocratiques a certainement eu une répercussion sur l'engagement des cadres dans l'analyse. Les groupes de travail du *serious gaming* ont pu montrer un bénéfice, d'une part, intrapsychique, chacun s'autorisant davantage dans sa parole, et d'autre part, interpsychique, se manifestant par le plaisir de penser et la capacité à penser collectivement l'objet travail avec les différences des uns et des autres, richesse du collectif.

Cette parole n'est pas toujours aisée sans médiateur. Lors des sessions de co-développement dans le cadre de la formation, nous avons observé à quel point les cadres rencontraient des réticences à parler des difficultés au travail avec leur équipe notamment. Il est plus simple pour eux de parler des sous-traitants, comme si cette mise à distance les protégeait. En parlant de leur travail dans le monde virtuel, les liens avec les situations réelles semblaient plus accessibles. Agir sur son milieu pourrait faire émerger de la créativité de chaque membre du collectif, facteur clé du développement de l'activité. Une limite pourrait être liée au fait que les situations virtuelles sont des simulations partielles du fonctionnement en équipe dans un environnement de travail.

## Chapitre 4 : Retour sur la recherche qualitative

Nous arrivons ici à la fin de notre discussion. Le retour réflexif sur l'intervention nous permet de discuter des conditions favorables à celle-ci, de la posture du psychologue du travail ainsi que des empêchements que nous avons rencontrés. Nous abordons les effets de l'intervention : ce qu'elle a pu favoriser, potentialiser, refermer, etc. Enfin, nous terminons par les ouvertures possibles que permet ce travail et par de nouvelles questions cliniques et théoriques, concernant le rapport entre l'activité virtuelle comme levier pour favoriser la créativité et transformer les situations de travail réel.

### 4.1 Les apports théoriques et méthodologiques

Le premier apport théorique est la combinaison « travail — formation ». En effet, notre approche nous a amené à ne pas dissocier la dimension formation du travail, ce qui implique de penser à la synergie entre le dispositif de formation, le dispositif de *serious gaming* et le travail. L'étude des imbrications entre la dimension technologique et la dimension sociale est essentielle. Comprendre l'impact des *serious gaming* sur le travail permet de réinterroger l'usage qui en est fait. Notre recherche met en exergue la prudence avec laquelle ces instruments doivent être utilisés. Souvent vendus comme des outils ludiques au service d'un apprentissage, nous pensons que notre travail a permis de relever l'ambiguïté sur la ludification et le travail. L'apprentissage pendant le jeu est une première étape dans l'analyse de l'instrument. Notre intervention est allée au-delà du dispositif de formation pour aller *in situ* discuter des impacts sur le travail des cadres.

Le deuxième apport concerne l'analyse de l'appropriation des *serious gaming* par les cadres et les transformations possibles de l'activité réelle. Nos travaux rejettent tout déterminisme de la technique. Loin de se soumettre complètement à une idéologie instrumentalisée, les cadres peuvent utiliser le dispositif de *serious gaming* comme un médiateur pour penser leur travail et notamment celui qu'ils font (ou pas) avec leurs équipes et entre eux.

Le troisième apport concerne le rapatriement en psychologie du travail et plus spécifiquement en psychosociologie du travail, des travaux d'autres disciplines pour amorcer une réflexion

sur le sujet. Nous nous sommes donc appuyés sur ceux existants en science de l'éducation et en science de l'information et de la communication. Des travaux plus récents développent un regard critique sur le contrôle dont peuvent user les *serious gaming*. Afin d'approfondir nos connaissances, nous avons réalisé une phase exploratoire auprès de concepteurs de jeux, mais aussi nous nous sommes rapprochés de nos collègues du CEDRIC qui travaillent sur le sujet et qui la plupart, contrairement à nous, sont joueurs dans la vie (jeux vidéo, jeux de plateaux).

Enfin, le quatrième et dernier apport concerne le prolongement des recherches sur l'impact et l'appropriation des nouvelles technologies sur le travail avec une recherche sur un dispositif de *serious gaming*.

## 4.2 Les transformations du dispositif de *SimLead*

### 4.2.1 Un rapport d'étonnement pris en compte

Tout au long de notre intervention, nous avons fait part de nos étonnements principalement à la responsable de la formation Sophie. Lors de la rencontre en janvier 2014 avec le directeur du programme, les responsables de la formation, l'assistante pédagogique et un commercial, nous les avons partagés de façon plus officielle. Nous rappelons que cette réunion a été planifiée 1.5 an après notre demande et le début de l'intervention. Nous avons été très surprise par la présence d'un commercial dont l'objectif est de vendre l'outil à l'international. Nous nous sommes alors demandé si les objectifs de cette réunion étaient partagés.

Nous avons abordé les objectifs du deuxième et du troisième exercice qui sont de ramener le plus d'argent en choisissant les personnes à sauver en fonction de leur valeur (chaque personne ayant un prix) et de ramener un dernier groupe de 21 VIP. Le commercial présent pour vendre l'instrument à l'international a levé les yeux, secoué la tête en disant : « *ouais* ». Le Directeur a expliqué en le regardant que c'était important. Le Directeur avait rencontré le professeur de l'école de management avec qui nous avons échangé au préalable sur le sujet. Ils souhaitent revoir le scénario du deuxième exercice, car « *le capitaine est allé un peu loin* ». Depuis, des professeurs de cette école sont venus tester *SimLead* et ont demandé à l'instructeur de ne plus parler de compétition ou d'argent, mais plutôt de deux entreprises qui répondent au même appel d'offres. Nous avons été très surpris par ce changement d'orientation. La compétitivité ne serait-elle pas implicite ? Pourquoi ne pas être revenu sur le système de points en fonction de la blessure vitale des rescapés ? Cependant, il nous semble

que le fait de ne plus parler de « choisir des personnes à sauver en fonction d'une valeur pécuniaire » est déjà une première étape.

Un autre changement a été d'intégrer un formateur lors des sessions de *SimLead* afin d'observer les situations de travail d'équipe comme d'exclusion et de revenir dessus lors du *débriefing*. En effet, nous avons soulevé le fait que les formateurs n'étaient pas présents dans le dispositif *SimLead* pour faire des liens entre le jeu et l'analyse qui en est faite dans le *débriefing* (remettre au travail une situation d'exclusion, par exemple). L'instructeur lui n'est pas présent le jour du *débriefing*. Aujourd'hui, le formateur observe avec la technique du papier crayon ses observations et fait un retour aux équipes après leur retour toujours en lien avec la liste des questions utilisée pour le *débriefing*.

Nous avons aussi abordé les contraintes matérielles en expliquant que certains *managers* ne se sentaient pas à l'aise avec le « joystick » ce qui augmente l'anxiété en situation de compétition. Suite au passage des professeurs de l'école de *management*, il est décidé que l'instructeur laisserait 10/15 minutes aux équipes pour tester le joystick et décider du cadre qui serait pilote. Nous avons pu observer une séance suite à ce changement et il s'avère que c'est apprécié par les cadres.

Lorsque nous avons soulevé le point sur le vécu de l'exercice comme très militaire et directif, le directeur nous a dit : « *c'est un outil militaire, oui à réfléchir* ». Nous avons aussi partagé sur l'analogie entre le jeu et le travail des cadres sur leur environnement de travail, les changements de cap, le stress que cela génère. Nous avons soulevé la question pédagogique qui nous semble essentielle sur l'adaptation ou la transformation des situations de travail que de tels dispositifs favoriseraient. Ici, nos interlocuteurs ont noté, mais nous n'avons pas eu de réponse, juste un : « *c'est intéressant* ». Les concepteurs ne rechercheraient-ils pas la subjectivation du sujet, c'est-à-dire, à ce qu'il devienne un être libre et autonome ? Le but recherché serait-il de le garder sous contrôle pour en faire un « objet de maîtrise et d'emprise (et non plus un sujet) dépendant et soumis » (Rinaudo, 2014, p. 117) ? L'objectif serait alors d'utiliser *SimLead* comme un instrument pour amener les cadres à s'adapter à leur situation de travail et non comme un médiateur pour les amener à transformer leur situation de travail ?

#### 4.2.2 L'intégration didactique *SimLead* à penser ?

La synergie du discours pédagogique entre *SimLead* et le reste de la formation est essentielle pour comprendre les enjeux organisationnels. A notre question « *comment a été pensée l'intégration de SimLead dans la formation ?* », un formateur faisant partie de l'équipe interne de consultants nous dit « *nous n'avons pas intégré l'outil, c'est un outil militaire nous le voulions comme ça, ça décoiffe, le quotidien aussi, j'étais hier chez notre partenaire pour des assessments croyez-moi, SimLead, ça, ce n'est rien à côté* ». Dans le deuxième et troisième exercice, les cadres doivent choisir entre des vies en fonction de leur valeur pécuniaire, ce qui nous semble être en contradiction avec le discours tenu et le film sur l'intégration d'une personne handicapée qui se déroulait juste après le *débriefing* (aujourd'hui ce film a été remplacé par le nouveau modèle de *leadership*). En plus du discours humaniste véhiculé dans la formation, les formateurs insistent dans la formation sur « *l'importance de manager tout le monde* », « *de mettre la bonne personne à la bonne place* », « *d'identifier les talents* ». Toutefois, dans le cadre de *SimLead*, nous avons observé des situations d'exclusion si un cadre n'était pas à la hauteur de ce que doit être un *manager* ou un *leader* dans l'idéologie d'entreprise. Depuis l'intégration du nouveau modèle de *leadership* dans la formation, nous retrouvons une partie du prescrit sur les comportements attendus et ceux censurés. Il nous semble que nous sommes là face à une vision myope de ce qu'est le travail et la profondeur des individus. Nous avons utilisé précédemment le terme « d'armée de clones » que nous souhaitons reprendre ici. A quel combat les cadres sont-ils formés dans cette organisation ? Si l'objectif des concepteurs est de faire du « dressage » alors la conception de l'outil n'est pas à questionner. En reprenant les travaux de Lépinard (2014c), nous en sommes à la première étape de l'intégration qui est dit « organisationnelle ». Le nouvel outil est une simple mode. La deuxième étape est dite « didactique ». Il est important alors de faire de la réingénierie de formation afin d'inclure le nouvel outil dans les objectifs pédagogiques. L'objectif est la synergie didactique et pédagogique entre tous les cours ou toutes les séances. Normalement, le responsable pédagogique devrait faire une étude comparative avec plusieurs populations d'apprenants afin de penser les objectifs pédagogiques. L'outil doit être conçu comme un élément du dispositif de formation et comme le moyen d'une stratégie pédagogique, pouvant conduire à redéfinir les objectifs de la séquence considérée. Inclure l'outil suppose également de penser la façon dont il sera présenté aux apprenants, ainsi que la façon dont seront travaillés, par le formateur, les effets produits sur eux par la mise en œuvre de l'outil. Les travaux en ergonomie précisent bien que, dans la simulation, l'objectif n'est pas de prescrire



la bonne façon de réaliser les tâches, mais plutôt d'évaluer les formes possibles de l'activité future (Daniellou, 2007). Ici, *SimLead* s'éloigne de cet objectif. Le jeu pourrait ainsi favoriser l'expérimentation des formes possibles en « expérimentant » ce qui pourrait permettre aux cadres de *construire de la ressource* (Pastré, 2005b, 2006 ; Béguin, 2005). Créer des ressources de « création » se fait à partir d'un matériau ou d'un substrat préexistant et que l'on modifie pour les rendre efficaces dans la nouvelle situation rencontrée. Le but des simulations n'est plus ainsi d'être un vecteur de bonnes pratiques. Dans le cadre de *SimLead*, il est ainsi nécessaire de préciser l'objectif pédagogique poursuivi. De la réponse à cette question découlent différentes façons de faire fonctionner l'outil pour le formateur. Le formateur va manipuler *SimLead* pour guider l'élaboration des compétences en fonction des réactions des apprenants et de ses propres représentations (Béguin, 2005). La didactique de la formation amène à prendre en compte « le regard du formateur » entre le simulateur et les apprenants pour traiter la situation de simulation (Béguin & Weill-Fassina, 1997 ; Samurçay, 2005). C'est donc bien l'usage du simulateur qui est à interroger.

Nous souhaitons ici intégrer le concept élaboré par Brandenburger et Nalebuff en 1996 de co-opétition qui est l'art de coopérer avec ses concurrents. Ce concept ne pourrait-il pas être intégré dans *SimLead* ? Nous pouvons citer ici le dilemme du prisonnier dont la première version a été présentée en 1950 par des chercheurs de la Rand<sup>33</sup>. Brandenburger, professeur d'Harvard et Nalebuff, qui enseignent à l'Université d'Yale, croient que les affaires peuvent devenir plus compétitives en coopérant, d'où le néologisme « co-opétition ». La co-opétition nécessite de mettre en place de nouveaux dispositifs de management (Battista Dagnino, 2007) parce qu'il « est beaucoup plus aisé cognitivement de simplifier les relations avec les concurrents, en les définissant soit comme des « ennemis », dans une métaphore militaire, qui exclut toute coopération, soit comme des « collègues », ou des « partenaires », dans une métaphore communautaire, qui exclut toute compétition » (*ibid*, p. 92). Nous sommes dans cette expérience dans une métaphore militaire qui rend difficile le passage d'une métaphore de compétition à une métaphore de coopération. L'inverse serait peut-être plus facile. La co-opétition n'augmenterait-elle pas les injonctions paradoxales auxquelles sont confrontées les cadres (Bouilloud, 2012) ?

---

<sup>33</sup> La Rand Corporation est le principal centre de recherche stratégique du complexe militaro-industriel Américain.

Il nous semble que les simulateurs EDITH, le Synergomètre et le *TeamLab* seraient des modèles pertinents sur la question didactique. EDITH se joue en plusieurs fois avec un *débriefing* entre chaque séance ce qui permet aux équipes de se reconfigurer. Nous sommes là dans une situation d'« essai-erreur ». Nous rappelons qu'EDITH a aussi comme objectif de former à la coopération inter et intra équipe et non au pilotage d'hélicoptère. Les conséquences des décisions peuvent être remises à l'épreuve afin d'expérimenter plusieurs scénarii possibles. Dans le cas du *TeamLab*, une régie permet au formateur de suivre la séance et d'échanger avec le technicien qui enregistre la séance. Lors des *débriefings*, des séquences sont ainsi diffusées et rediscutées en équipe. Dans ce dispositif les *débriefings* sont très présents et intercalés entre les moments de simulation. Si la délibération n'a pas lieu pendant la simulation, celle-ci peut avoir lieu après. Ici, les apprenants ont aussi l'opportunité de jouer et rejouer. Dans le cas de *SimLead* les coûts financiers de ce type de dispositif a été un frein à la mise en place d'une régie. Cependant, du matériel supplémentaire n'aurait-il pas intensifié le dispositif en tant que pratique panoptique ?

### 4.3 Les limites de l'intervention

Nous avons abordé les empêchements de l'intervention au sein même du centre de formation de l'entreprise notamment de par l'emprise du responsable du dispositif de *SimLead*. Le travail de chercheuse nous a ainsi semblé « inconfortable » puisque nous n'étions sûrs de rien. A cet inconfort, s'ajoutait la nouveauté de l'objet de recherche en psychologie du travail sur les *serious gaming*. Par ailleurs, nous devons nous dépouiller de ce que nous savons ou pensons savoir et en même temps endosser une nouvelle posture que nous ne connaissons pas encore, mais que nous nous représentons. Lorsque nous devons nous approprier une nouvelle démarche afin de la présenter à des tiers tout en adaptant notre langage, en changeant notre posture, nous débutons et finissons dans l'inconfort.

De plus, le dispositif mis en place a deux objectifs : permettre aux professionnels de mettre au travail leurs représentations puis nous permettre de mettre au travail nos propres représentations. Ici, la prise de distance vis-à-vis de la résonance avec le travail des cadres a été nécessaire pour écouter et observer le travail comme un objet extérieur. En effet, notre méthodologie de recueil des données s'est résolument placée du côté du vécu subjectif des cadres que nous avons rencontrés. Il est important de souligner les limites de ce travail et

d'analyser notre implication, notamment la part de subjectivité inhérente à notre parcours en tant que consultante, cadre, femme, chercheuse. L'extériorité que notre posture de chercheuse nécessitait a fait partie intégrante de l'intervention. Malgré la culture d'entreprise autour du tutoiement et l'invitation des cadres à franchir cette ligne, nous avons maintenu le vouvoiement. Nous avons rencontré et échangé plusieurs fois avec certains cadres, notamment François, une proximité s'est établie. Cette proximité s'est aussi établie avec l'instructeur présent lors des 16 sessions de *serious gaming*. Lors de nos rencontres avec les cadres, la majorité d'entre eux ont soulevé le fait que notre échange, en faisant des liens entre l'expérience *SimLead* et le travail réel, était intéressant. Nos échanges les amenaient à penser les liens possibles et les apports concrets de cette expérience dans un autre univers, ce qu'ils ne retrouvent pas forcément dans le *débriefing*. L'échange avec Etienne (cf. annexe 8) illustre notre propos. La situation d'entretien suscite un travail interprétatif chez le sujet qui imagine ce que le chercheur peut attendre de lui (Blanchet, 1991) qui plus est quand des cadres se portent volontaires, car eux-mêmes ont fait une thèse. Le service qu'ils souhaitent rendre en dehors de leur propre intérêt pour eux peut amener cette réflexion. Le rapport au genre dans l'entreprise, en tant que femme, est aussi à prendre en compte. Quel en a été l'impact sur le volontariat ? Sur les entretiens ? Sur ce que l'on nous a dit ou pas ?

Notre recherche nous a amené à questionner les enjeux de l'organisation et le dispositif de *serious gaming*. Cependant, l'interdit d'évoquer la situation de l'entreprise vis-à-vis de la souffrance des cadres et des suicides ainsi que la difficulté à créer des liens de confiance avec nos interlocuteurs du centre de formation a eu un impact sur la recherche. Cela nous aurait peut-être permis de penser avec les interlocuteurs à l'analogie entre ce qui se passe dans le jeu et dans le travail réel afin de chercher des hypothèses éclairant les dégradations de l'environnement de travail. Cela est certainement ambitieux, mais amorcer une réflexion avec eux sur ce sujet aurait peut-être donné plus de profondeur à notre analyse et leur aurait peut-être permis de comprendre le vécu des cadres au regard de leur situation de travail.

Nous avons évoqué que les empêchements du dispositif pouvaient aussi avoir eu un impact sur la posture d'observation que nous avons adoptée. La « casquette » de psychologue du travail et de chercheuse ainsi que le contexte de l'entreprise sont des éléments centraux dans les empêchements auxquels nous avons été confrontés. Nous pensons que si nous avions dû intervenir en tant que consultante, cela aurait rassuré nos interlocuteurs puisqu'ils commanditent une mission de conseil qu'ils rémunèrent ce qui leur donne un certain pouvoir

dessus. Une de nos préoccupations au démarrage de cette thèse était de préserver la liberté scientifique de la recherche ainsi que les résultats. Il nous semble que malgré les difficultés au démarrage nous avons préservé cette liberté. Nous nous questionnons aussi sur cette posture plutôt discrète que nous avons adoptée. Ne serait-ce pas finalement la plus adaptée au sein de la « Grande Muette » pour assurer la poursuite de l'intervention et favoriser le volontariat ?

Les résultats de l'intervention auraient pu être plus significatifs si nous avions eu l'opportunité de comparer deux outils : *SimLead* à *TeamLab* par exemple, ce type d'outil étant encore peu développé. L'analyse de deux outils dans deux entreprises différentes avec deux cultures distinctes et ayant les mêmes objectifs pédagogiques en terme de coopération notamment aurait été une étude intéressante à mener. Cependant, cela n'a pas été possible puisque le *TeamLab* n'a plus été en activité de 2012 à 2015. Après 12 années d'activité, la plupart des équipes connaissent l'outil et la demande n'est plus assez importante pour mobiliser 12 personnes par session. Par ailleurs, nous souhaitons aussi observer des sessions *SimLead* pour des équipes réelles afin de pouvoir comparer le travail dans les deux dispositifs en étant plus près du réel avec des équipes qui travaillent effectivement ensemble dans la vraie vie. Cela a été empêché comme nous l'avons évoqué. Nous n'avons pas pu comparer nos observations ni avec un autre outil ni avec des équipes afin de pouvoir vérifier nos résultats. Il nous semble que l'observation de toutes les sessions de formation sur les quatre jours aurait enrichi notre analyse.

Nos résultats ne se veulent pas représentatifs des 175 cadres qui ont participé au dispositif de *serious gaming*, puisque nous avons touché un échantillon restreint de 44 cadres. De plus, nous avons observé certaines décisions ou actions et nous n'avons pas pu en discuter durant les pauses avec certains *managers* en question qui par ailleurs ne se sont pas non plus portés volontaires (exemple du cadre qui a négocié plus de temps). Une rencontre avec l'un se fait au détriment d'une rencontre avec un autre. Il apparaît que le nombre de participants (entre 20 et 24 *managers* dont 12 pour chaque groupe de *SimLead*) ne favorise pas la rencontre avec tous les *managers*. Nous supposons que d'autres *managers* ont peut-être transformé leur situation de travail, notamment ceux impliqués dans les *débriefings* plus démocratiques. Par ailleurs, l'analyse qualitative de contenu réalisée à partir des matériaux est aussi sous-tendue par l'analyse interprétative de la chercheuse. La catégorisation subjective des matériaux en fonction des questions de recherche préalablement posées ne prend pas forcément en compte toutes les dimensions que l'échange avec les cadres a pu investiguer. Cependant, les résultats

prennent en compte le vécu du dispositif en lien avec le cadre théorique, ce qui nous conforte dans la pertinence de nos choix.

# Conclusion générale

Notre thèse a porté sur l'analyse des processus transitionnels dans un *serious gaming* détourné d'un simulateur utilisé pour former à la coopération inter et intra équipe dans l'armée pour former des cadres au *management* d'équipe dans le monde civil. Notre perspective vise à apporter un regard critique sur les *serious gaming* à partir de l'analyse de l'activité en lien avec l'expérience vécue dans le monde virtuel et son transfert dans le travail réel. Nous arrivons au postulat que le jeu est avant tout une expérience subjective. Dans le cadre de notre recherche le « jeu » peut être vécu comme un jeu, comme un exercice, comme une simulation, comme une évaluation. Le *serious gaming* ne serait donc pas si ludique ? L'attitude ludique (Henriot, 1989) qu'adopte le joueur peut être empêchée pour diverses raisons. Cet empêchement est aussi un empêchement à jouer avec l'instrument. Ainsi, dans une approche winnicottienne, l'espace potentiel, où la créativité favorisant l'expérimentation par essais-erreurs dans un environnement sécurisé ne peut pas s'ouvrir. L'environnement contraint du jeu ne sollicite pas la créativité. Les cadres ne bénéficient pas d'une prise de recul suffisante individuellement et collectivement pour penser ce qui se joue. Nous avons en effet constaté que seulement sept cadres sur les 44 rencontrés s'approprient l'instrument pour transformer leurs situations de travail et que six pendant le jeu s'autorisent à aller au-delà du prescrit. Dans ces chiffres, il faudrait y ajouter les situations de délégation de la communication qui concernent une équipe sur deux, c'est-à-dire 16 chefs de bord. Nous avons soulevé l'importance de la fonction de *holding* (et sa défaillance) dans le vécu du dispositif, dans les situations de créativité ainsi que dans ses empêchements. Le dispositif de *serious gaming*, jeu multijoueurs, est un dispositif très riche en termes de dynamique de groupe. Nous avons aussi démontré l'apport du *débriefing* qui reste un élément central du dispositif pour construire des liens entre les situations virtuelles et le réel.

Les réticences de l'organisation sont ici prises en compte comme des signes qui relèvent l'ambiguïté de l'outil. Au démarrage de l'intervention, nous pensions que l'ambiguïté de l'instrument était due à des impensés, cependant, cette instrumentalisation d'une idéologie managériale humaniste sert les objectifs organisationnels comme nous l'avons analysé. Ce simulacre organisationnel et militaire dépolitisé sous l'appellation de *serious gaming* permettrait d'identifier les *managers* qui correspondent au modèle comportemental attendu par l'organisation. Le dressage aux normes comportementales attendues faisant partie du dispositif.

Malgré tout, les cadres ne sont pas passifs, une forme de résistance a été observée au travers de l'appropriation de l'instrument et des transformations organisationnelles apportées par les cadres : aller au plus près du réel du travail des équipes. Au-delà du jeu, le dispositif a été un médiateur pour aborder les situations de travail des cadres qui dans une course à l'excellence naviguent entre management opérationnel et management éthique. Les conflits de valeur qu'ils rencontrent sur le terrain ne sont pas résolus et ne le seront pas tant que des espaces ne seront pas créés favorisant dans les processus de décision la délibération entre pairs pour discuter de ce qui est juste/injuste de faire (ou pas). Nous supposons que pour faire ce qu'il y a à faire, la suspension de la pensée est nécessaire et permet de répondre au prescrit. L'objectif devient alors de penser la communauté de pairs comme une ressource pour discuter du travail, faire émerger les singularités et pour élaborer dans l'intersubjectivité des limites du métier, ici *manager*. Ce dispositif de *serious gaming* renvoyant à l'intensification du travail met en exergue ce qui dans le travail empêche cette communauté de délibérer et de faire culture. C'est en cela que nous pensons à l'issue de ce travail que le *serious gaming* pourrait être un médiateur entre soi, autrui et le réel non pas pour s'adapter aux situations de travail, mais pour les transformer. Le jeu et le rire comme nouveaux langages du processus créateur pour sortir du labyrinthe (Pujol, 2015), ici l'intensification du travail. Un dispositif ayant cet objectif laisserait les cadres délibérer et rejouer pour expérimenter des possibles qu'ils pourraient ainsi rapatrier dans leurs situations de travail. La transitionnalité du *serious gaming* serait favorisée ainsi entre le monde virtuel et le monde réel, entre l'intérieur et l'extérieur pour agir sur les représentations individuelles et collectives des cadres. Le *serious gaming* ne pourrait-il pas favoriser un *management* transitionnel dans un univers où c'est le modèle militaire qui semble primer ?

A la fin de cette étude, nous ne pouvons pas confirmer que les transformations par les cadres ont perduré. Nous avons été en contact et un an après, avec les cadres qui avaient mis en place des réunions, des visites sur le terrain ; ils poursuivent ces transformations. Nous avons été surpris d'apprendre que François, le joueur dans notre recherche, a changé d'entreprise en février 2015. Nous avons eu l'opportunité de le rencontrer et d'en discuter avec lui. En dehors de l'évolution professionnelle qu'on lui a proposée, il ne se projetait plus au sein de l'entreprise. Aujourd'hui, il a rejoint un groupe américain, il travaille toujours sur l'intelligence artificielle, mais ne fait plus de management, ce qui dans un premier temps a failli être un motif de refus du poste. Son *manager* actuel lui a renvoyé le fait que ce qu'il appréciait dans le *management* ce n'était pas le côté opérationnel (contrôle des *plannings*,

évaluation, etc.), mais plutôt le côté animation, mobilisation, partage d'idées... ce qu'il retrouve dans son poste actuel bien qu'il n'y ait pas de lien hiérarchique.

A ce jour, nous avons identifié quatre prolongements possibles de cette étude qui pourraient nous amener à travailler sur : le rôle de l'instructeur/formateur au service de la créativité ; la conception des *serious games* et la créativité ; l'appropriation créative des *serious games* par les professionnels ; les métiers des éditeurs/créateurs de *serious games*.

Ces prolongements pourraient s'intégrer aux travaux du groupe de travail SimAFor (Simulation, Apprentissage, Formation) créé le 10 juillet 2014. Le groupe de travail SimAFor fait partie du groupe ADIS<sup>34</sup> : armées, académie, direction générale de l'armement, industries pour la simulation (regroupement bénévole d'acteurs publics et privés français de la simulation). C'est un groupe multidisciplinaire et interprofessionnel orienté vers les sciences humaines et sociales (notamment les sciences de l'éducation, les sciences de gestion, la psychologie, etc.). Il a pour objectif d'améliorer la formation par la simulation des professionnels et des étudiants en analysant les usages tout autant que les technologies et les pratiques innovantes. Notre contribution consiste : en la co-rédaction (avec Philippe Lépinard qui a réalisé sa thèse sur le simulateur utilisé dans l'armée : EDITH) d'un chapitre dans un ouvrage collectif centré sur les compétences du formateur en simulation (projet de parution en 2016) puis une recherche en cours de réflexion sur le simulateur *TeamLab*. Une possibilité pourrait être de l'utiliser auprès d'étudiants de l'université de Créteil, où Philippe Lépinard prend un poste de Maître de conférences à partir de janvier 2016. L'objectif pourrait être de tester différents scénarii et objectifs pédagogiques pour analyser les processus d'appropriation et les transferts d'apprentissage que favorise le *TeamLab*. Puis, de travailler avec le formateur et les concepteurs pour étudier les évolutions possibles de l'outil.

Notre thèse confirme l'intérêt des recherches interdisciplinaires. Tout d'abord, les échanges entre didacticiens, psychologues et informaticiens ont permis d'explorer de nouvelles pistes, aussi bien en didactique qu'en psychologie du travail voire même en informatique où l'objet travail est absent (information soulignée suite à un échange avec les ingénieurs du CEDRIC). La formation en entreprise est au service du développement des compétences des professionnels et ainsi du travail. L'analyse des impacts de la formation sur le travail nous

---

<sup>34</sup> Le groupe ADIS est une structure de coordination formelle entre professionnels de la simulation de Défense. Il a pour finalité de promouvoir, expliquer et faciliter l'emploi de la simulation au profit de la communauté de défense française.



semble indispensable pour penser la synergie didactique entre les séances et les évolutions technologiques possibles puisqu'aujourd'hui la tendance est à la formation numérique et à l'ère de « *l'homo digitalis* » (Sanchez i Peris, 2008 ; Marcano, 2008).

« L'enfant n'est jamais mort en moi [...]

J'ai toujours conservé une très grande capacité ludique  
et j'ai même toute une théorie au sujet de ce que je considère comme la gravité du jeu...  
parce que le jeu est une chose très grave, très importante  
et qui dans certains cas peut être très dramatique »

Cortázar, J. (2013). Clases de Literatura, Berkeley, 1980

# Bibliographie

- Abt, C. (1970). *Serious Game*. USA : The Viking Press
- Alazraki, J. (1973). Homo Sapiens vs. Homo Ludens en tres cuentos de Cortázar. *Revista Iberoamericana*, 39(84), 611-624.
- Allal-Chérif, O., & Bajard, A. (2011). *L'impact des serious games sur les pratiques de gestion des ressources humaines : benchmarking dans les grandes entreprises françaises*. 17<sup>e</sup> colloque de l'AIM, Bordeaux, France.
- Allison, G. T., & Zelikow, P. D. (1999). L'essence de la décision : le modèle de l'acteur rationnel. *Cultures et conflits*, 36, 11-77. <http://conflits.revues.org/579>.
- Allard-Poesi, F. (2012). *Management d'équipe*. Paris : Dunod.
- Almudever, B. (2007). *Créativité individuelle et collective au travail : enjeux de personnalisation et de changement social*. Mémoire HDR. Université Toulouse-Le Mirail.
- Almudever, B., Michaëlis, N., Aeschlimann, M. P., & Cazals-Ferré, M. P. (2012). Le pouvoir d'agir à l'épreuve de la souffrance au travail : émotions, recherche et construction de sens. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(1), 81-101.
- Almudever, B., le Blanc, A., & Hajjar, V. (2013). Construction du sens du travail et processus de personnalisation : l'étude du transfert d'acquis d'expériences et des dynamiques de projet. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 243 – 263). Toulouse : Erès.
- Alvarez, J., & Djaouti, D. (2010). *Introduction au Serious Game*. Paris : Questions théoriques.
- Amado, G. (1998). Cohésion organisationnelle et illusion collective. *Revue française de gestion*, 69, 37-43.
- Amado, G. (2003). Le charisme contre le travail. *Informations sociales*, 105, 116-123.
- Amado, G. (2006). Harold Bridger, militant transitionnel. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 203-207.
- Amado, G. (2008). Emprise et dégageant dans les organisations et les relations de travail. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2, 15-32.
- Amado, G. (2009). Potential space: The threatened source of individual and collective creativity. *Psychoanalytic Studies of Organizations: Contributions from the International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations (ISPSO)*, 263-283.

- Amado, G. (2010). Subjectivité limitée, travail et résonance psychique. In D. Lhuillier (Ed.) *Cliniques du travail* (pp. 65-77). Toulouse : Erès.
- Amado, G. (2012). Instrumentation. Pratiques magiques et régressives dans la gestion des ressources humaines. In J. Allouche (Ed.). *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 806-816). Paris : Magnard-Vuibert.
- Amado, G. (2013). Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 163-182.
- Amado, G., & Ambrose, A. (2001). *The transitional approach to change*. UK : Karnac Books.
- Amado, G., & Vansina, L. (2004). *The transitional approach in action*. UK : Karnac Books.
- Amado, G., & Elsner, R. (2004). *Leaders et transitions, les dilemmes de la prise de poste*. Paris : Village Mondial.
- Amado, G., & Fustier, P. (Eds.) (2012). « Introduction » Faire équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 7-10.
- Amalberti, R. (1996). *La conduite des systèmes à risque*. Paris : PUF.
- Anquetil, A. (2004). Agir intentionnellement à l'encontre de ses valeurs. *Annales des Mines-Gérer et Comprendre*, 78, 4-16.
- Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anzieu, D. (1995, 1<sup>er</sup> éd, 1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1999, 1<sup>er</sup> éd, 1984). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Aubenque, P. (2009). *Problèmes aristotéliens : Philosophie théorique, I*. Paris : Vrin.
- Aubert, N. (2009). *Le culte de l'urgence, La société malade du temps*. Paris : Flammarion
- Aubert, N., & de Gaulejac V. (2006). *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil
- Barcellina J., & Bastien JMC. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? In M. Dubois, ME Bobillier-Chaumon (Eds.). L'acceptabilité des technologies : bilans et perspectives (311-331). *Le travail humain. (Numéro spécial)*.
- Barkat, S. M. & Hamraoui, E. (2008). Éthique et santé au travail : esquisse d'une remise en perspective ontologique. *Revue des sciences sociales*, 39, 12-19.
- Barthélémy-Ruiz, C. (2004). Jeux et détours en pédagogie. *Actualité de la formation permanente*, 191, 7-12.

- Barus-Michel, J. (2012). De la horde sauvage à la belle équipe. In Amado, G. & Fustier, P. (Eds.) *Faire équipe. Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 11-20.
- Battista Dagnino, G. (2007). La dynamique des stratégies de co-opétition. *Revue française de gestion*, 7, 87-98.
- Bavelas, A. (1950). Communication patterns in task-oriented groups. *Journal of the acoustical society of America*, 22, 725-730.
- Beauvois, J. L., & Joule, R. (1981). *Soumission et idéologies : psychosociologie de la rationalisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beauvois, J. L. (1994). *Traité de la servitude libérale*. Paris : Dunod.
- Béguin, P. (2005). La simulation entre experts : double jeu dans la zone proximale de développement et construction d'un monde commun. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, 55-77.
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *@ctivités* (4)2, 107-114.
- Béguin, P., & Cerf, M. (1997). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivités* (1)1, 54-71.
- Béguin, P., & Weill Fassina, A. (Eds.) (1997). De la simulation des situations de travail à la situation de simulation. *La simulation en Ergonomie : connaître, agir, interagir* (pp. 17-28). Toulouse : Octarès.
- Belbin, M. (2006). *Les rôles en équipe*. Paris : Organisation.
- Bidet, A. (2007). Le travail entre corps et technique. *Communications*, 81(1), 215-223.
- Bion, W.R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bobillier-Chaumon, ME. (2003). Evolutions techniques et mutations du travail : émergence de nouveaux modèles d'activité. *Le travail humain*, 2(66), 161-192.
- Bobillier-Chaumon, M.E (2013). *Conditions d'usage et facteurs d'acceptation des technologies : Questions et perspectives pour la psychologie du travail*. Mémoire HDR. Université Pierre Mendès-France. Université Lyon 2.
- Bobillier-Chaumon, ME., & Dubois, M. (2009a). Introduction éditoriale du Numéro spécial : L'acceptabilité des technologies : bilans et perspectives. In Bobillier-Chaumon, ME., & Dubois, M. (Eds.) *Le travail humain (Numéro spécial)*, 305-310.
- Bobillier-Chaumon, ME., & Dubois, M. (2009b). L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ? In

- Bobillier-Chaumon, ME., & Dubois, M. (Eds.) *Le travail humain (Numéro spécial)*, 355 à 382.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games : The expressive power of videogames*. USA : Mit Press
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bordeleau, P. (1999). Technologies éducatives : déjà une longue histoire. L'éducation saisie par les nouveaux médias ? *Les cahiers millénaires*. 11-14.  
<http://www.millenaire3.com/ressources/technologies-educatives-deja-une-longue-histoiree>
- Bouilloud, J.P. (2012). *Entre l'enclume et le marteau : les cadres pris au piège*. Paris : Seuil
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris : Seuil.
- Brandenburger, A. M., & Nalebuff, B. J. (1996). *Co-Opetition : A Revolution Mindset That Combines Competition And Cooperation: The Game Theory Strategy That's Changing*. UK : Currency Doubleday.
- Brasseur, M. & Magnien, L. (2009). Quel est le rôle de l'apprentissage dans la diffusion des pratiques exemplaires ? Le cas d'une formation au management. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 15(37), 327-355.
- Brogère, G. (2007). Jeux vidéo et mise en scène du jeu. *Médiamorphoses*, 2, 85-90.
- Brogère, G. (2012). *Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game*. Publication Experice, Université Paris 13 [http://www.univ-paris13.fr/experice/wp-content/uploads/2015/02/Le\\_jeu\\_peut-il\\_tre\\_srieux\\_.pdf](http://www.univ-paris13.fr/experice/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux_.pdf)
- Brugère, F. (2008). *Le Sexe de la sollicitude*. Paris : Seuil
- Brunel, V. (2006). Pratiques réflexives et régulation organisationnelle. *Communication et organisation*, 28, 17-31.
- Brunel, V. (2008). *Les managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?* Paris : La Découverte.
- Brunel, V., & Cultiaux, J. (2002). Le développement de l'individu managérial. *Actes du XIII<sup>e</sup> congrès de l'association internationale des psychologues du travail et de la formation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Brunet, M., & Riff, J. (2010). L'intérêt des jeux et rires pour la transformation des situations de travail. *@ctivités*, 2 (7), 27-43.
- Bryon-Portet, C. (2006). Quand la grande muette communique : exemple d'une conduite de changement. *Communications et organisation*, 28. 138-149.
- Cahour B., (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le travail humain*, 4 (69), 379-400.

- Cahour B. & Lancry, A. (2011). Emotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 2 (74), 97-106.
- Caillouis, R. (1991). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Canguilhem, G. (1967). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF
- Caugnet S., Charron C., Van De Weerd C., Anceaux F., & Naveteur J. (2011). La pression temporelle : un phénomène complexe qu'il est urgent d'étudier. *Le travail humain*, 2(74), 157-181.
- Certeau, M. D. (1980). *L'invention du quotidien I : Arts de faire*. Paris : Folio Essais
- Chamberland, G., & Provost, G. (2008). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Canada : Presses de l'Université du Québec
- Chanlat, J. F. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, 1, 113-132.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Conjard, P. (2003). Formation et simulation de situations de travail. Développer des compétences à partir d'un simulateur de conduite, premiers retours d'expérience. *Distances et savoirs*, 1, 361-374. Paris : Lavoisier.
- Constant, T., Buendia, A., Rolland, C., & Natkin, S. (2015). Enjeux et problématiques de conception d'un jeu sérieux pour la prise de décision. *Revue Ingénierie des Systèmes d'Information*, 20(1), 107-131.
- Cortázar, J. (2013). *Clases de Literatura, Berkeley, 1980*. Buenos Aires : Alfaguara.
- Cosnier, J. (2006). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Courpasson, D., & Dany, F. (2011). *Résistances de cadres en entreprise. L'activisme mesuré comme réaction à l'autorité managériale*. 22<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH, Marrakech, Maroc
- Croity-Belz, S., Almudever, B., Cayado, V., & Lapeyre, N. (2010). L'insertion des femmes dans des métiers dits masculins : trajectoires atypiques et transfert d'acquis d'expériences. In V. Rouyer, S. Croity-Belz, & Y. Prêteur (Eds.) *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte « Hors collection »* (pp. 163-176). Toulouse : Eres.
- Csikszentmihalyi, I. S. (1990). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. UK : Cambridge University Press.
- Curie J. (2000). *Travail, personnalisation et changements sociaux*. Archives pour les histoires

*de la psychologie du travail*. Toulouse : Octarès.

Curie, J., & Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des milieux de vie. In Louche, C. (Eds.) *Individus et organisations* (pp. 53-80). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Curie, J., & Hajjar, V. (1987). Vie de travail. Vie hors travail : la vie en temps partagé. In Lévy-Leboyer, C. & Spérandio, J.C. (Eds.) *Traité de psychologie du travail* (pp. 35-55). Paris : PUF.

Damart, S., David, A., Dupin, V., Marciniak, R., Michel, H., Parmentier, G., & Quinio, B. (2009). *Mondes virtuels et innovation : quelles perspectives managériales ?* XVIII<sup>e</sup> Conférence-de l'AIMS, Grenoble.

Daniellou, F. (2007). Des fonctions de la simulation des situations de travail en ergonomie. *@ctivités*, 4(2), 77-83.

Davidson, D. (1991). *Paradoxes de l'irrationalité*. Paris : Eclat.

Dejours, C. (1980). *Travail et usure mentale : essai de psychodynamique du travail*. Paris : Centurion.

Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Revue éducation permanente*, 116, 47-70.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Quae.

De Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. In Courtois, B. & Pineau, G. (Eds.). *La formation expérientielle des adultes* (pp. 21-32). Paris : La documentation française.

Dodier, N. (1993). Les arènes des habiletés techniques. Les objets dans l'action. *Raisons pratiques*, 4, 115-139.

Dubey, G. (1997). Faire « comme si » n'est pas faire. In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds.) *La simulation en Ergonomie : connaître, agir, interagir* (pp. 39-54). Toulouse : Octarès.

Dubey, G. (2001). La simulation à l'épreuve du lien social. *Le travail humain*, 64, 3-28.

Dubost, J., & Lévy, A. (2003). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.) *Vocabulaire de psychosociologie références et positions* (pp. 391-416). Toulouse : Erès.

Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.



- Falcoz, C. (2003). *Bonjour les managers, adieu les cadres !* Paris : Organisation.
- Falcoz, C. (2004). Réflexions sur le rapport entre virilité et management. Le point de vue des cadres homosexuel-le-s. *Les cadres et ingénieurs au regard du genre*. <http://gdr-cadres.cnrs.fr/cahier/Cahier5.pdf>
- Falcoz, C., Laroche H., Cadin L., & Frery F. (2006). Le métier de cadre : entre activité et carrière. In Y.F. Livian (Ed.) *Etre cadre, quel travail ?* (pp. 36-56). Lyon : ANACT.
- Feenberg, A. (2004). *(Re)penser la technique — Vers une technologie démocratique*. Paris : La Découverte
- Fenouillet, F., Kaplan, J., & Yennek, N. (2009). *Serious games et motivation*. 4eme Conférence francophone sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH'09), Actes de l'Atelier « Jeux Sérieux : conception et usages »
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois & Chapelle G. (Eds.) *Apprendre et faire apprendre* (pp. 125-137). Paris : PUF.
- Frésard, J. J. (2004). Des laboratoires de Milgram aux champs de bataille : quelques éléments de compréhension du comportement des combattants. *Revue Internationale de la Croix-Rouge/International*, 86(853), 147-168.
- Freud, S. (1905). *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Les classiques des sciences sociales.  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/le\\_mot\\_d\\_esprit/le\\_mot\\_d\\_esprit.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/le_mot_d_esprit/le_mot_d_esprit.html)
- Freud, S. (1908). *La création littéraire et le rêve éveillé*. Les classiques des sciences sociales.  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/essais\\_psychanalyse\\_appliquee/04\\_creation\\_litteraire/creation\\_litteraire.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/essais_psychanalyse_appliquee/04_creation_litteraire/creation_litteraire.html)
- Freud, S. (1913). *Totem et tabou. Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*. Les classiques des sciences sociales.  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/totem\\_tabou/totem\\_tabou.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/totem_tabou/totem_tabou.html)
- Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : Payot
- Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Les classiques des sciences sociales.  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/essais\\_de\\_psychanalyse/Essai\\_2\\_psy\\_collective/psycho\\_collective.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/essais_de_psychanalyse/Essai_2_psy_collective/psycho_collective.html)

- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Les classiques des sciences sociales. [http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/malaise\\_civilisation/malaise\\_civilisation.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/malaise_civilisation/malaise_civilisation.html)
- Freud S. (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard.
- Fulchs, P., Moreau, G., Coquillard, S., & Burkhardt, JM. (2006). *Le traité de la réalité virtuelle 2*. Paris : Presse des Mines
- Fustier, P. (2012). L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie* 14, 85-96.
- Glée, C., & Mispelblom Beyer, F. (2012). Leadership that gets results. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 18(45), 251-273.
- Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard business review* 78 (2), 78-93.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership : Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. USA : Harvard Business Press.
- Guibert, S. (2005). Accompagner la transmission de savoir-faire au sein d'un métier pour innover et maintenir une performance industrielle. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 107-130). Toulouse : Octarès,
- Guittet, A., & Amado, G. (2009). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin.
- Hamraoui, É. (2002). Les courages : variantes d'un processus d'androsexuation de la vertu. *Travailler*, 1, 167-188.
- Hamraoui, É. (2005). Servitude volontaire : l'analyse philosophique peut-elle éclairer la recherche pratique du clinicien ? *Travailler*, 1, 35-52.
- Heery, E., & Noon M. (2009). *A Dictionary of Human Resource Management*. Oxford : University Press.
- Henriot, J. (1969). *Le Jeu*. Paris : PUF.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*. Paris : José Corti.
- Hoc, J.M. (1996). *Supervision et contrôle de processus - La cognition en situation dynamique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Hoschschild, R. (2002). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9, 19-49.
- Hubault, F. (2013). Le travail de management. *Travailler*, 1, 81-96
- Huizinga, J. (1988). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard
- Hughes, E. C. (1962). Good people and dirty work. *Social Problems*, 10(1), 3-11.
- Hughes, E. C. (1996). La place du travail de terrain dans les sciences sociales. *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.
- Jacques, A. (1975) *L'atelier « théories psychologiques du travail en groupe » : recherche-action*. Sherbrooke, non publié
- Jobert, G. (1986). *Le cas de l'enseignement assisté par ordinateur dans les centrales nucléaires d'EDF. Production de la compétence et technologies nouvelles de formation*. Service de formation de l'Université Paris Dauphine.
- Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. In B. Courtois, G. Pibeu et al. (Eds.). *La formation expérientielle des adultes* (pp. 75-82). Paris : La documentation française
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse : Eres
- Jouanneaux, M. (2005). La simulation d'entraînement des pilotes de ligne. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 285-312). Toulouse : Octarès.
- Kaës R. (1976). *L'appareil psychique groupal : constructions du groupe*. Paris : Dunod
- Kaës, R. (1979). *Crise, rupture et dépassement : analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1980). *L'idéologie, études psychanalytiques : mentalité de l'idéal et esprit de corps*. Paris : Dunod.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. USA : John Wiley & Sons.
- Klein, D., Simoens, P., & Theurier, JP. (2005). Témoignage d'entreprise : une collaboration recherche-industrie conséquente sur l'utilisation pédagogique des simulateurs à EDF. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 207-220). Toulouse : Octarès.
- Kogan, AF. (2009). *La mise en jeu du corps dans l'activité de téléphonie*. Etudes de communication, 33, 171-186.
- La Boétie, L. A. (1997, 1<sup>ère</sup> éd. 1574). *De la servitude volontaire*. Paris : Mille et une nuits.

- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Toulouse : Eres
- Lavigne, M. (2014). *Les faiblesses ludiques et pédagogiques des serious games*. <http://ups-tlse.academia.edu/MichelLavigne>
- Leavitt, H. J. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1 (46), 38-50. <http://www.analytictech.com/mb874/Papers/Leavitt.pdf>
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Organisation.
- Le Lay, S. (2013). Des pratiques ouvrières ludiques aux dispositifs managériaux ludistes : vers une instrumentalisation du jeu dans le travail. In Travail et organisation dans le secteur public : la fascination du privé ? *La nouvelle revue du travail*, 2. <https://nrt.revues.org/702>
- Lépinard, P. (2012). *Sociomatérialité et systèmes d'information : le cas de la numérisation de l'Aviation légère de l'Armée de terre*. Doctorat en sciences de gestion. Université de Nice.
- Lépinard P. (2014a). *Le serious gaming comme facteur d'appropriation des systèmes d'information de la numérisation de l'espace de bataille*. Séminaire générale. Institut Supérieur de Management (ISM) Larequoi. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Lépinard, P. (2014b). *Intelligence artificielle en simulation opérationnelle : de quoi parlons-nous exactement ?* Étude réalisée pour le CEISIM. Document non classifié.
- Lépinard, P. (2014c). Du serious gaming au full flight simulator : proposition d'un cadre conceptuel commun pour la formation des formateurs en simulation. *Système d'information et Management*, 19(3), 39-68.
- Leplat, J. (2005). Préface. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 1-6). Toulouse : Octarès.
- Levieux, G. (2011). *Mesure de la difficulté des jeux vidéo*. Doctorat en sciences de l'information et de la communication. Conservatoire national des arts et métiers de Paris.
- Lhuillier, D. (2002). *Négatif psychosocial et subjectivation : Contribution à la clinique du travail*. Mémoire HDR. Université Paris 7.
- Lhuillier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 2, 73-98.
- Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), 91-103.
- Lhuillier, D. (2009). Travail, management et santé psychique. *Connexions*, 91, 85-101.
- Lhuillier D. (2010, 1<sup>ère</sup> éd. 2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Eres.

- Lhuillier, D. (2013). Introduction à la psychosociologie du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15. Toulouse : Eres.
- Lhuillier, D. (2014). Equipe, groupe ou collectif de travail ? Construire le « faire ensemble ». *Revue Santé Mentale*, 186.
- Lhuillier, D., & Grosdeva, T. (1992). Stress et conduite de système complexe. *Le travail humain*, 2 (55), 155-169.
- Lhuillier D., & Roche P. (2009). « Introduction ». La résistance créatrice. *Nouvelle revue de psychologie* (7). 7-18.
- Lhuillier, D., & Gaudart, G. (2014). « Introduction ». Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. *Revue Pistes*, 16-1 <http://pistes.revues.org/3598>.
- Lhuillier, D., & Litim, M. (2011). « Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions*, 2, 149-173.
- Lhuillier, D., Sarfati, F., & Waser, A. M. (2013). La fabrication des « vulnérables » au travail. *Sociologies pratiques*, 1, 11-18.
- Litim, M. (2010). L'inattendu de l'intervention : un moyen de connaissance. In D. Lhuillier (Ed.) *Cliniques du travail*, 95-105.
- Maccoby, M. (1980). *Le joueur : le manager d'aujourd'hui*. Paris : Inter Éditions.
- Maline, J. (1997), Simuler pour approcher la réalité des conditions de réalisation du travail : la gestion d'un paradoxe. In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds.) *La simulation en Ergonomie : connaître, agir, interagir* (pp. 97-112). Toulouse : Octarès.
- Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. In Sanchez i Peris, F. J. (Ed.). Videojuegos : una herramienta en el proceso educativo del « Homo digitalis » (pp. 96-106). *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3) [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/MONOGRAFICO\\_VIDEOJUEGOS.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/MONOGRAFICO_VIDEOJUEGOS.pdf)
- Marchais-Roubelat, A. (2011). La décision dans les environnements virtuels est-elle réelle ? In JP. Briffaut (Ed.) *Univers virtuels et environnements collaboratifs. Vision multidisciplinaires théoriques et pratiques* (pp. 300-311). Paris : Lavoisier.
- Marchais-Roubelat, A. (2014). Décision, action et modernité : durabilité ou ruptures ? Coordonné collectivement par la Société de Philosophie des Sciences de Gestion (Spsg). *Penser le management et les sciences de gestion avec Hannah Arendt* (pp. 77-95). Paris : L'harmattan

- Martin, A. C. U., & Prieto, M. D. S. C. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, 1-15.
- Mauco, O. (2008). Les serious games, entreprise d'auto-légitimation. Dossier « Les jeux vidéo, un "bien" culturel ? ». *MédiaMorphoses*, 22, 79-84.
- Mauco, O. (2009, octobre). Les serious games : état des lieux de jeux vidéo institutionnalisés. Séminaire DEL (Le réseau « Démocratie électronique »).
- Mellet d'Huart, D., & Michel, G. (2005). Faciliter les apprentissages avec la réalité virtuelle. In P. Pastré (Ed.). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 7-16), Toulouse : Octarès.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure ; du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G. (1999). *Le vouloir de création. Auto-histoire d'une œuvre*. Paris : Aube.
- Mendel, G. (2003). *Pourquoi la démocratie est en panne : construire la démocratie participative*. Paris : La découverte.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. England: Wadsworth.
- Michael, D.Y., & Chen, S. (2006). *Serious games. Games that educate, train and informs*. Canada : Thonsom
- Michel, H., & Boughzala I. (2012). *Serious Games : A quoi jouent les futurs managers ? Enjeux et stratégie d'intégration des jeux de simulation dans l'enseignement supérieur*. <http://www.etatsgenerauxdumanagement.fr/egm2012/ddoc-290-S13-H.MICHEL-I.BOUGHZALA.pdf>
- Milgram, S. (1980). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Mintzberg, H. (2011). *Le manager au quotidien*. Paris : Eyrolles.
- Mispelblom Beyer, F (2010). *Encadrer. Un métier impossible ?* Paris : Armand Colin.
- Monneuse, D. (2014). *Le silence des cadres : Enquête sur un malaise*. Paris : Vuibert.
- Molinier, P. (2000). Virilité défensive, masculinité créatrice. *Travail, genre et sociétés*, 3(1), 25-44.
- Molinier, P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot & Rivages.
- Molinier, P., & Flottes, A. (2012). Travail et santé mentale : approches cliniques. *Travail et emploi*, 1(129), 51-66.
- Moreno, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris : PUF.

- Natkin S. (2004). *Jeux vidéo et médias du XXI<sup>e</sup> siècle. Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques*. Paris : Vuibert
- Obin, J.P. (1980). *Objectifs et techniques du jeu de rôles en formation*. Compte-rendu du 3<sup>e</sup> congrès des enseignements d'expression communication à Paris.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 67(3), 163-178.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17
- Pastré, P. (2005a). La simulation en formation professionnelle. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 7-16). Toulouse : Octarès
- Pastré, P. (2005b). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 17-40). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2005c). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : des jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite de centrales nucléaires. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 241-268). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.). *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris : PUF.
- Pastré, P., Parage, P., Richard, J.F., Sander, E., Labat, J.M., & Futersack, M. (2009). La résolution de problèmes professionnels sur simulateur. *@ctivités* 6 (1), 3-37.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte.
- Pomian, J. (2009). Serious games : apprendre en jouant ? *Quaderni* 69, 121-126.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning*, 11-16.
- Prensky, M. (2005). Computer games and learning: Digital game-based learning. *Handbook of computer game studies*, 18, 97-122.
- Pujol, A. (2013). La qualité du travail dans le secteur des TIC en Argentine : tensions entre trajectoires singulières et collective. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 131-144.

- Pujol, A. (2015). Travail créatif et approche clinique. *Education Permanente*, 202, 53-63
- Ricœur, P. (1990). Éthique et morale. *Revista portuguesa de filosofia*, 46 (1), 5-17.
- Rinaudo, J.L. (2009). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication. *Cliopsy*, 2, 17-25
- Rinaudo, J.L. (2010). Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ? In N. Mohib (Ed.) *TIC et développement des compétences : quelles réciprocitys ?* (pp. 135-144). *Dossier thématique*, 7 (14).
- Rinaudo, J.L. (2011). *Négatif, transitionnel, groupe. TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J. L. (2014). Intérêts et limites de la clinique psychanalytique de recherche sur les TIC en éducation. *Recherches en Education*, 18, 114-121.
- Rogalski, J. (1997). Simulations : fonctionnalités ? validités ? Approche sur le cas de la gestion d'environnements dynamiques ouverts. In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds.) *La simulation en Ergonomie : connaître, agir, interagir* (pp. 55-75). Toulouse : Octarès.
- Rogalski, J. (2005). Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de l'activité. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 313-334). Toulouse : Octarès.
- Romero, M., & Gebera, O. T. (2012). Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 34, 1-22.
- Rosenberg, M.B, (2003). *La communication Non-violente au quotidien*. Paris : Jouvence.
- Salakari, H. (2011, mai), *What kinds of skills can be learned using computer simulations and simulators ?* Conference Innovations for Competence Management, Lahti, Finland
- Salvat, B. G. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 7, 251-264.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Revue éducation permanente*, 123, 13-32.
- Samurçay, R. (2005). Concevoir des situations simulées pour la formation professionnelle : une approche didactique. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 221-240). Toulouse : Octarès.



Sanchez i Peris, F. J. (2008). Videojuegos : una herramienta en el proceso educativo del « Homo digitalis ». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 4-10.

[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/MONOGRAFICO\\_VIDEOJUEGOS.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/MONOGRAFICO_VIDEOJUEGOS.pdf)

Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 89-107

Savoyant, A. (2005). L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 41-54). Toulouse : Octarès.

Schmidt, K. (1990). *Analysis of Cooperative Work. A Conceptual Framework*. Roskilde, Denmark : Riso National Laboratory.

Schwartz Y. (1987). Travail et usage de soi. In M. Bertrand (Ed.) *Je sur l'individualité* (pp. 181-207). Paris : Messidor.

Silva, H. (1999). *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraire française au XXe siècle*. Doctorat en Littérature et Civilisation Françaises. Université Sorbonne Nouvelle.

Simon, L. (2005). Du gamesman aux gamers : le jeu comme dynamique émergente des organisations contemporaines ? *Gestion* 30 (4), 34-42.

Taurisson, N., & Tchounikine, P. (2005). *Une approche de l'apprentissage de l'organisation du travail collectif par la simulation*, 153-164. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005657/>

Terrade F., Pasquier H., Boulanger J., Guingouain G., & Somat A. (2009). L'acceptabilité sociale : la prise en compte des déterminants sociaux dans l'analyse de l'acceptabilité des systèmes technologiques. In M. Dubois & ME. Bobillier-Chaumon (Eds.). *L'acceptabilité des technologies : bilans et perspectives* (pp. 383 à 395). *Le travail humain. Numéro spécial*.

Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps JF, Amiel A., Lutz G., & Morcillo A. (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/74/PDF/n036-80.pdf>

Tuckman Bruce, W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

Ughetto, P. (2007). *Faire face aux exigences du travail contemporain. Conditions de travail et management*. Lyon : ANACT.

- Vacheret, C. (2004). Les phases du jeu : du sujet au groupe. *Revue française de psychanalyse* 68 (1), 189-200.
- Van Daele, A. (1997). Contribution de la simulation à l'étude de l'activité de l'opérateur en situation dynamique. In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds.) *La simulation en Ergonomie : connaître, agir, interagir* (pp. 29-38). Toulouse : Octarès.
- Van Hoorebeke, D. (2005). La dissonance émotionnelle au travail : une approche ethnométhodologique. *Revue Management et avenir* 1 (3), 61-75
- Veil, C. (2012). *Vulnérabilités au travail : naissance et actualité de la psychopathologie du travail*. Présentation de Dominique Lhuillier. Toulouse : Erès.
- Vézina M. (2010). Santé mentale au travail : répondre à des besoins humains fondamentaux. In Y. Clot & D. Lhuillier (Eds.). *Travail et santé. Ouvertures cliniques* (pp. 169-173). Toulouse : Eres.
- Vidal-Gomel, C. (2005). Situation de simulation pour la recherche : quels apports pour la formation professionnelle ? Un exemple dans la maintenance des supports électriques. In P. Pastré (Ed.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 157-180). Toulouse : Octarès.
- Vonthron, A.M. (2002). Aspects normatifs de l'engagement et du désengagement envers la sphère professionnelle, *Psychologie du travail et des organisations*, 8 (3), 13-36.
- Vonthron, A. M., Pohl, S., & Desrumaux, P. (2011). *Développement des identités, des compétences et des pratiques professionnelles*. Paris : L'harmattan.
- Vonthron, A.-M., & Lagabriele, C. (2012). Sentiment d'efficacité personnelle : une ressource pour l'intégration, la réussite et le bien-être dans le monde professionnel. In G. Décamps (Ed.), *Psychologie du Sport et de la Performance* (pp. 377-391). Bruxelles : De Boeck.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making* (110). USA : University of Pittsburgh Press.
- Werthe C. (2001). Le rire et ses ressources en clinique du travail. *Education permanente*, 146, 193-201.
- Winnicott, D.W. (1958). La capacité d'être seul. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. 205-213.
- Winnicott, D.W. (1969). Les objets transitionnels. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1970). Vivre créativement. In Winnicott, D.W. (Ed.) *Conversations ordinaires* (pp. 54-77). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1971). Jeu et réalité : l'espace potentiel. Paris : Gallimard.

Zaccai-Reyners, N. (2006). Jouer pour penser ? Expérience ludique et réflexivité. In E. Enriquez, C. Haroche & J. Spurk (Eds.) *Désir de penser, peur de penser* (pp. 24-39). Paris : Paragon.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard business*.

## Annexes

## Annexe 1 : Programme du dispositif « *Team 1 : du manager au leader* »

	J.1 Basiques de l'équipe	J.2 Connaissance de soi	J.3 Exploration / expérimentation	J.4 Consolidation / intégration
Matin	09.00 – 10.20 Accueil Règles du jeu Présentation des participants 10.20 – 11.00 Team building 11.00 – 11.15 Pause 11.15 – 12.00 Intelligence collective 12.00 – 12.45 e-Learning : apprentissage 12.45 – 13.00 Plan de Développement Personnel	9.00 – 9.15 Ce que je retiens d'hier 9.15 – 9.30 Jeux de balles 9.30 – 11.00 MBTI 11.00- 11.15 Pause 11.15 – 13.00 MTBI (suite)	9.00 – 13.00 Groupe 1 Les objectifs d'équipe : <ul style="list-style-type: none"> <li>Jeu de cubes</li> <li>Charte d'équipe</li> </ul> 09.00 – 13.00 Groupe 2 "Simlead"	9.00 – 9.15 Ce que je retiens d'hier 9.15 – 10.00 "Simlead" Apprentissage 10.00 – 10.45 Partage 10.45 – 11.00 Pause 11.00 - 12.30 Leadership modèle
Déjeuner				
Après-Midi	14.00 - 14.15 Starter 14.15- 15.45 2 Ateliers sur la maturité de l'équipe 15.45 – 16.00 Pause 16.15 – 17.45 Co développement 17.45 – 18.00 Plan de développement 18.00 – 19.00 Non-discrimination à l'embauche + Cocktail	14.00 – 14.45 Gérer ses émotions 14.45 – 15.30 Mesurer l'impact de son message sur les autres 15.30 – 15.45 Pause 15.45 – 17.45 Mesurer l'impact de son message sur les autres (suite) 17.45 – 18.00 Plan de développement	14.00 – 18.00 Groupe 1 "Simlead" 14.00 – 18.00 Groupe 2 Objectifs d'équipe <ul style="list-style-type: none"> <li>Jeu de cubes</li> <li>Charte d'équipe</li> </ul>	14.00 – 15.30 L'attitude de Manager Coach 15.30 – 15.45 Pause 15.45 – 16.15 Feedback 16.15 – 16.45 Plan de développement + lettre 16.45 – 17.00 Clôture

## Annexe 2 : Plaquette de présentation de *SimLead*

A detailed informational page for SimLead. The top left has the 'SimLead' logo. The main heading 'C'EST QUOI ?' is in large, bold, white letters. Below it, a paragraph describes SIMLEAD as an innovative learning environment based on the Thales 'Edith' helicopter simulator. A list of management dimensions is provided. To the right, a section titled 'UN DISPOSITIF QUI CONCILIE INNOVATION TECHNOLOGIQUE ET RÔLE DE L'HUMAIN' includes a quote from a user. A small inset photo shows a person at a computer. The bottom left shows three business professionals walking. The bottom right has a section titled 'POUR QUI ?' which lists various users of the program, including the University and external clients.

### C'EST QUOI ?

**SIMLEAD**, un environnement d'apprentissage innovant, développé sur la base du simulateur d'hélicoptère Thales «Edith».

Une manière ludique et innovante de révéler de nombreuses dimensions propres au management et au leadership :

- > Elaboration d'une stratégie
- > Structuration et animation d'une équipe
- > Gestion du stress
- > Communication
- > Gestion de crise et de la complexité...

### UN DISPOSITIF QUI CONCILIE INNOVATION TECHNOLOGIQUE ET RÔLE DE L'HUMAIN

«Les équipes doivent s'organiser et se challenger autour de scénarios opérationnels qui permettent de «vivre» réellement des problématiques de leadership et de travail en équipe. J'ai personnellement trouvé cet outil extrêmement puissant et démonstratif.»

### POUR QUI ?

Université a intégré SIMLEAD à plusieurs programmes de développement : ELP, SMP, TEAM Management

- SIMLEAD est également proposé aux équipes 1 à la recherche de cohésion et d'efficacité
- Le simulateur SIMLEAD a enfin vocation à être commercialisé auprès de clients externes, d'équipes de direction, d'équipes projets, d'équipes opérationnelles...





Durée standard : ½ journée

## Programme de la session

Les participants, aux commandes de 4 hélicoptères, doivent récupérer des sinistrés situés aux quatre coins du département du Var, qui vient de subir de fortes inondations.

Au programme :

- > Définition des rôles au sein de chaque hélicoptère
- > Coordination entre les 2 hélicoptères de la même équipe
- > Définition d'une stratégie propre à chaque équipe
- > Communication avec le commandement

**UN SUPER EXERCICE !**  
«Ce que j'ai particulièrement apprécié, c'est la relation que nous avons construite au sein de notre hélicoptère : on a essayé de se comprendre les uns les autres, on a défini les rôles et les responsabilités de chacun, et on a bravé des situations inattendues tous ensemble.»

**UN CHALLENGE TRÈS EXCITANT, UN ENVIRONNEMENT GRAPHIQUE ÉPOUSTOUFLANT**  
«D'abord on doit apprendre à piloter un hélicoptère. Ensuite on construit une stratégie pour mener à bien les différents exercices : on doit sauver des gens tout en étant en compétition avec d'autres équipes...»

La phase de «jeu» est suivie d'une phase de débriefing sur les comportements mis en œuvre, animée par un formateur expert des problématiques de dynamique collective.



**UN OUTIL INNOVANT**  
«C'est divertissant, ça fait sortir de la routine, et c'est une superbe opportunité pour découvrir et mettre en avant une technologie Thales.»

**UN BON EXERCICE DE TEAM BUILDING**  
«Un outil qui permet de développer la cohésion d'équipe et la communication.»

**UN OUTIL FORMIDABLE POUR DÉVELOPPER LE TRAVAIL EN ÉQUIPE**  
«SIMLEAD est un outil formidable pour comprendre comment travailler en équipe, en particulier dans un contexte multiculturel. Ça aide à comprendre les perspectives de chacun, à mieux communiquer.»

## Partenariats

> L'environnement de formation Simlead est le fruit de la collaboration de [ ] Université avec [ ]

> [ ] Université a acquis auprès de [ ] Training et Simulation (TTS, Cergy) les droits d'utilisation d'un simulateur d'hélicoptère notamment utilisé par l'armée de Terre

## contacts

Coordonnées de l'entreprise  
et du partenaire académique

## Annexe 3 : Article du Parisien sur *SimLead*

### **A bord du simulateur de vol**

L'entreprise spécialisée dans la défense, basée à Jouy-en-Josas, a développé un outil ludique destiné à accroître les compétences des managers. Nous l'avons testé pour vous.

Le Parisien | 20 Nov. 2012, 4 h 30

Votre mission, si vous l'acceptez : vous rendre aux commandes d'un hélicoptère à la recherche de personnes en difficulté à la suite d'une inondation dans le Var. Avouez que l'affaire est grave et n'est pas à la portée du premier venu. Mais avec le simulateur de vol « *SimLead* », le « serious game » (voir encadré) développé par l'entreprise S, il est désormais aisé de se retrouver dans la peau d'un sauveteur doublé d'un pilote d'hélicoptère de premier ordre.

C'est d'ailleurs dans celle de chef de bord que je me retrouve aux côtés d'une navigatrice et d'un pilote, embarqués tous les trois dans une Gazelle, alors que, derrière la paroi, le reste de l'équipe nous apporte du renfort à bord d'un Puma, autre hélicoptère de l'armée de terre française.

Un révélateur de personnalité

On se prend bien entendu très vite au jeu en se portant au secours des sinistrés. Et, si la manipulation de l'engin virtuel se révèle finalement assez aisée, le port du casque avec micro intégré pose, lui, quelques soucis de communication. Puma 1 m'appelle, mais a bien du mal à recevoir mes réponses. Derrière nous, Philippe Flandin, ancien capitaine de l'armée de l'air qui a contribué au développement du jeu, endosse le rôle du préfet du Var censé relayer les ordres. Las, ça ne passe pas sur la bande FM ! Qu'à cela ne tienne, en suivant ses indications de cap, nous sauvons quatre personnes d'une mort certaine avant d'achever la mission en nous posant tant bien que mal sur un porte-avions en pleine mer déchaînée.

« D'habitude nous prenons le temps de former les gens à la navigation, explique Philippe Flandin, puis nous leur donnons des cartes et une mission. Cela dure une demi-journée et donne lieu à toutes sortes de situations. Hier, nous avons eu une dame qui se disait timide. C'est elle qui a fini par parler plus fort que tout le monde ! »

Car le but de S est bien là : accroître de façon ludique les compétences managériales, développer l'aptitude au leadership. « On met pour cela les gens en situation de stress parfois, reconnaît Philippe Flandin, on envoie de la neige, des interdictions de survoler tel ou tel territoire, des attaques armées également. Quant à moi, je suis intransigent et hyper sévère ! » Le tout dit dans un sourire, non simulé celui-là. Car, après tout, cela n'est qu'un jeu. Quoique...



## Annexe 4 : Tableau récapitulatif des volontaires

Prénoms	Sexe	Age	Ancienneté dans l'entreprise	Expérience en tant que manager	Nombre de personnes à encadrer	Fonction	Site
David	H	35 ans	13 ans	9 ans	14 personnes	Responsable de la qualité	Gennevilliers (92)
Damien	H	35 ans	5 ans	3 ans	6 personnes	Responsable technique	Emirats Arabes
Jacques	H	36 ans	11 ans	5 ans	5-10 personnes en transverse	Responsable soutien logistique	Gennevilliers (92)
Laura	F	36 ans	3 ans	8 ans	8 personnes	Responsable RH	Brive (19)
Batiste	H	37 ans	7 ans	7 ans	5 personnes	Responsable de département méthode	Vélizy (78)
François	H	38 ans	6 ans	9 ans	15 personnes	Responsable technique	Palaiseau (91)
Christophe	H	40 ans	15 ans	7 ans (en hiérarchique) 10 ans (en transverse)	10 personnes en direct, 30 à 40 en matriciel	Chef de département Offres et projets	Gennevilliers (92) puis Elancourt (78) depuis 2014
Yves	H	40 ans	15 ans	10 ans	10 personnes en transverse	Responsable ingénieur système	Gennevilliers (92)
Henri	H	40 ans	10 ans	3 ans	15 personnes	Responsable Activité Logicielle	Brétigny-sur-Orge (91)

Prénoms	Sexe	Age	Ancienneté dans l'entreprise	Expérience en tant que manager	Nombre de personnes à encadrer	Fonction	Site
Julien	H	41 ans	19 ans	4 ans	8 en hiérarchique et 1 en fonctionnel	Responsable d'équipe de développement	Elancourt (78)
Etienne	H	42 ans	11 ans	15 ans	18 personnes	Chef de Service	Gennevilliers (92)
Grégoire	H	42 ans	6,5 ans	2,5 ans	10 personnes	Responsable Activité Logicielle	Brétigny-sur-Orge (91)
Tristan	H	42 ans	18 ans	2 ans 1/2	8 personnes	Responsable ingénieur système	Toulouse (31)
Paul	H	42 ans	13 ans	13 ans	30 personnes	Jusqu'à mai 2014, Responsable d'activités Après mai 2014, Responsable Supply Chain Industrielle	Vendôme (41) jusqu'en mai 2014 Limours (91) après mai 2014
Stéphane	H	42 ans	13 ans	6 ans manager hiérarchique 6 ans manager transversal (chef de projet)	25 personnes	Chef de service	Moirans (38)
Frédéric	H	43 ans	18 ans	6 ans	20 personnes	Chef de service	Valence (26)
Ludovic	H	44 ans	13 ans	18 ans	50 personnes	Responsable Programme	Elancourt (78)
Sylvie	F	44 ans	17 ans	8 ans	6 à 15 personnes (selon les projets et le nombre de sous-traitants)	Responsable Activité Logicielle	Brétigny-sur-Orge (91)

Prénoms	Sexe	Age	Ancienneté dans l'entreprise	Expérience en tant que manager	Nombre de personnes à encadrer	Fonction	Site
Hervé	H	44 ans	14 ans	9 ans	35 personnes	Chef de service	Bordeaux (33)
Georges	H	45 ans	15 ans	4 ans	15 personnes	Responsable Labo Innovation	Palaiseau (91)
Pascal	H	45 ans	10 ans	6 ans à Trixell + 8 ans lors des expériences précédentes	5 personnes	Responsable équipements de test	Moirans (38)
Fabrice	H	46 ans	11 ans	3 ans	10 personnes	Responsable activité simulation et illustration	Gennevilliers (92)
Thomas	H	47 ans	18 ans	12 ans	60 personnes	Responsable du matériel	Méru (60)
Antoine	H	47 ans	24 ans	8 ans	10 à 15 personnes (en incluant les prestataires)	Responsable production	Brest (29)
Sébastien	H	47 ans	21 ans	14 ans	32 personnes	Chef de service	Brest (29)
Emmanuel	H	47 ans	14 ans	10 ans	15 personnes	Responsable stratégie et marketing	Gennevilliers (92)
Martine	F	48 ans	20 ans	8 ans	6 personnes	Responsable finance	Cannes (06)
Nicolas	H	48 ans	25 ans	10 ans	36 personnes	Chef de département	Toulouse (31)

Prénoms	Sexe	Age	Ancienneté dans l'entreprise	Expérience en tant que manager	Nombre de personnes à encadrer	Fonction	Site
René	H	49 ans	20 ans	15 ans	5 personnes	Responsable achats mécaniques	Vendôme (41) équipe répartie sur plusieurs sites
Estelle	F	50 ans	27 ans	7 ans	4 personnes	Responsable Marketing	Gennevilliers (92)
Pauline	F	50 ans	17 ans	22 ans	15 personnes : 8 en direct dont 2 chefs de projets qui managent les 7 personnes autres	Responsable achat	Moirans (38)
Etienne	H	51 ans	8 ans	17 ans	20 personnes	Chef de projets	Gennevilliers (92)
Jean	H	52 ans	25 ans	15 ans	5 à 50 personnes	Responsable d'équipe de développement	Elancourt-Vélizy (78)
Thibault	H	52 ans	23 ans	15 ans	10 personnes	Responsable d'offres	Limours (91)
Michel	H	52 ans	27 ans	3 ans	15 personnes	Responsable d'un service	Brest (29)
Pierre	H	54 ans	29 ans	5 ans	10 personnes	Responsable ingénierie équipement	Elancourt (78)
Matéo	H	55 ans	33 ans	4 ans	20 personnes	Chef de service	Gennevilliers (92)
Françoise	F	56 ans	25 ans	3 ans	3 personnes	Responsable d'un Bureau Projet	Gennevilliers (92)
Cyril	H	56 ans	30 ans	15 ans	5 personnes	Responsable contrôle export	Cannes (06)
Tim	H	57 ans	30 ans	3 ans	10 personnes	Responsable publications Référentiel Groupe	Vélizy (78)

Prénoms	Sexe	Age	Ancienneté dans l'entreprise	Expérience en tant que manager	Nombre de personnes à encadrer	Fonction	Site
Christian	H	58,5 ans	32 ans	25 ans	4 personnes	Responsable performance fournisseurs	Elancourt (78)
Tony	H	60 ans	37 ans	22 ans	5 personnes	Ingénieur support de vente export	Gennevilliers (92)
Lucas	H	62 ans	30 ans	15 ans	5 personnes	Responsable de programme	Osny (95)
Mathieu	H	62 ans	33 ans	2 ans	10 personnes	Chef de Service Ligne	Cannes (06)

## Annexe 5 : Grilles d'observation *SimLead*

**Date : 24 octobre 2013**

**Matin X Après-midi ☐**

Données structurelles			
<b>D'où vient le groupe</b>	Team Management X      Entreprise cliente <input type="checkbox"/> Autre formation <input type="checkbox"/>		
<b>Combien de personnes par hélicoptère ?</b>	X 2 <input type="checkbox"/> 3    dont 1 femme pilote gazelle 1		
<b>Histoire du groupe</b> <i>Depuis combien de temps se connaissent-ils ?</i>	3 jours		
<b>Missions SIMLEAD</b>	<b>1 : Ramener le plus de monde</b>	<b>2 : Ramener le plus d'argent</b>	<b>3 : Ramener les VIP</b>
<b>Qui parle à qui ?</b> <i>Les interventions s'adressent-elles à des personnes en particulier ? Qui parle à qui ? ou au groupe ?</i>	Pas de communication au sein de la gazelle 2	Chefs de bord Gazelle et des équipes ont délégué la communication avec le Préfet aux chefs de bord Puma => chaque chef de bord de chaque hélicoptère communique directement avec le Préfet	Tous les chefs de bord donnent le positionnement de chaque hélicoptère au Leader VIP => leader VIP en surcharge
<b>Fréquence et longueur des interventions</b> <i>Quelle est la fréquence et la longueur des interventions de chacun ?</i>	Puma 1 forte demande du pilote auprès du chef de bord (2 personnes dans l'hélicoptère) Surcharge chef de bord équipe 1 : sollicitation du pilote + communication avec Préfet + un hélico a quitté la zone de recherche => chef de bord ne répond pas à l'équipe		

Missions SIMLEAD	1 : Ramener le plus de monde	2 : Ramener le plus d'argent	3 : Ramener les VIP
<b>Indices non Verbaux</b> <i>Le ton et le rythme des interventions, la posture des participants, postures habituelles et changements de posture, les gestes accompagnant la simulation ?</i>	Le ton monte suite à l'information liée au temps « il reste deux minutes » Pilote mécontente que le chef de bord ait dit « <i>il n'y a pas de problème</i> », elle lui dit « <i>dit lui qu'il y a un problème</i> », chef de bord ne réagit pas		Tous les chefs de bord baissent la tête quand Préfet va désigner Leader VIP
<b>Membership et motivation</b> <i>Dans quelle mesure les participants agissent-ils comme membre à part entière du groupe ? Quel type et degré de motivation chaque membre semble-t-il avoir à contribuer à l'objectif commun ?</i>		Changement des pilotes dans équipe 2, car un des deux pilotes plus performants	
<b>Styles de participation</b> <i>Caractériser la manière propre à chaque membre d'être présent au groupe (agressivité, timidité, récrimination, etc.)</i>	Signes de nervosité du pilote (femme) équipe 1		
<b>Participation et objectifs</b> <i>Comment chacun des membres contribue-t-il à l'objectif ? Contribue-t-il toujours de la même façon ou sa participation oscille-t-elle ?</i>	Objectifs de performance donnés par le chef de bord au Préfet sans solliciter l'équipe, équipe réagit au 100 % de réussite communiquée		
<b>Cercle d'interaction</b> <i>Quelles personnes se retrouvent la plupart du temps d'Accord entre elles ? Ces accords sont-ils purement circonstanciels ? Les sous-groupes sont-ils sereins ou prennent-ils l'allure de coalitions ?</i>	Le pilote de la gazelle 1 (femme) dit au chef de bord ce qu'il doit dire « <i>confirme...</i> »	Ambiance plus calme	

Missions SIMLEAD	1 : Ramener le plus de monde	2 : Ramener le plus d'argent	3 : Ramener les VIP
<b>Leadership</b> <i>Qui influence effectivement le groupe ?</i> <i>Y a-t-il compétition ou course au leadership ?</i> <i>L'ensemble du groupe accepte-il le leadership des meneurs ?</i>	Pilote femme Gazelle 1 « <i>prend les opérations en main</i> » et donne directives au navigateur		Leader VIP ne prend pas la mission => ne communique pas avec l'équipe, elle baisse la tête et continue la mission précédente
<b>Prise de décision</b> <i>Le groupe prend-il des décisions ? Quand ? À quelle fréquence ?</i> <i>Quelles étapes l'amène à ses décisions ? Les décisions sont-elles préparées ou prise impulsivement ?</i> <i>Y a-t-il des risques dans les décisions ?</i>	Chef de bord de la gazelle 1 réagit sur l'information des deux minutes restantes et en parle au Préfet qui demande s'il y a un souci, Chef de bord répond « non »  Chef de bord du Puma 1 s'exprime « <i>fait chier avec ses deux minutes</i> »	Insructeur donne autorisation de déposer les personnes à petit Hôpital	Réaction à l'annonce de la nouvelle mission « <i>encore</i> » pas de réaction sur le contenu de la mission « <i>VIP</i> »
<b>Évaluation</b> <i>Le groupe évalue-t-il ses méthodes de travail et la qualité de son rendement ?</i> <i>Quand et comment le fait-il ? Quels sont les critères utilisés ?</i>	Chaque hélico discute des façons de faire et de fonctionner entre les deux exercices => changement de pilote équipe 2 + problèmes de disponibilités du chef de bord de la gazelle 1 discutés		Exercice jugé plus dur, mais comunication plus stable
<b>Objectif</b> <i>L'objectif du groupe est-il clair pour tous ? Lui arrive-t-il de se brouiller ?</i> <i>Le groupe travaille-t-il en fonction stricte de cet objectif ? Si des digressions se produisent, amènent-elles le groupe très loin de l'objectif ?</i> <i>A quoi semble relié le fait qu'il y ait des digressions ?</i>	Chef de bord Puma 2 explique stratégie au pilote avant de commencer	Instructeur annonce compétition dans les consignes	Les équipes comparent combien de rescapés elles ont sauvé => équipe toujours en mode compétition ?



Missions SIMLEAD	1 : Ramener le plus de monde	2 : Ramener le plus d'argent	3 : Ramener les VIP
<b>Normes</b> <i>Qu'est-ce qui est permis et qu'est-ce qui est défendu, en termes de ton, comportements, etc. Les normes sont-elles clairement perçues par tous ? Qui se charge de les formuler et/ou de les faire respecter ?</i>	Préfet fait respecter les consignes de communication « être précis et concis » et répond pour les informations jugées superflues « ça je m'en fous »		
<b>Climat et vécu Emotif</b> <i>Comment caractériser le climat général du groupe, quelles fluctuations connaît-il ? Si le climat change, à partir de quand ? Pourquoi ? Y a-t-il des conflits dans le groupe ? Sont-ils ouverts ou fermés ? Quels en sont les protagonistes ? Quel impact ont-ils sur l'ensemble du groupe ?</i>	Tensions pilote équipe 1  Stress du aux informations sur le temps « il vous reste deux minutes » : mouvement du corps et de la tête, expression du visage tendu, interpellation des coéquipiers « allez allez »	Quelques réactions à l'annonce de la mission, mais passage rapide en mode compétition	Leader VIP secoue la tête lorsqu'il est désigné

Date : 24 octobre 2013

Matin X Après-midi ☐

Données structurelles			
D'où vient le groupe ?	Team Management X      Entreprise cliente <input type="checkbox"/> Autre formation <input type="checkbox"/>		
Combien de personnes par hélicoptère ?	2 dans 2 hélico puis 3 dans les 2 autres (dont 1 femme navigant gazelle 2)		
Histoire du groupe <i>Depuis combien de temps se connaissent-ils ?</i>	3 jours d'existence		
<b>Missions SIMLEAD</b>	<b>1 : Ramener le plus de monde</b>	<b>2 : Ramener le plus d'argent</b>	<b>3 : Ramener les VIP</b>
<i>Qui parle à qui ? Les interventions s'adressent-elles à des personnes en particulier ? Qui parle à qui ? ou au groupe ?</i>	Préfet recadre les communications sur la consigne « <i>précis et concis</i> »	Préfet donne des caps à un hélicoptère qui a quitté la zone de recherche  Sur le ton de l'humour : « <i>ceux qui ne rapportent plus d'argent on en fait quoi ?</i> » « <i>bah on les jette</i> » (rire)	
<b>Fréquence et longueur des interventions</b> <i>Quelle est la fréquence et la longueur des interventions de chacun ?</i>			

Missions SIMLEAD	1 : Ramener le plus de monde	2 : Ramener le plus d'argent	3 : Ramener les VIP
<b>Indices non Verbaux</b> <i>Le ton et le rythme des interventions, la posture des participants, postures habituelles et changements de posture, les gestes accompagnant la simulation ?</i>	Réactions en entrant dans la salle « oooooh » « ah ouais »  Dans la gazelle 1 : chef de bord parle fort	Quelques réactions, mais très vite rentrent dans la compétition	Rire, amusement
<b>Membership et motivation</b> <i>Dans quelle mesure les participants agissent-ils comme membre à part entière du groupe ? Quel type et degré de motivation chaque membre semble-t-il avoir à contribuer à l'objectif commun ?</i>	Phase de préparation : Eq 2 concertation, travaille ensemble Eq 1 débat sur la stratégie à mettre en place, chaque hélico fait de son côté car n'arrive pas à se mettre d'accord	Compétition entre les deux équipes	
<b>Styles de participation</b> <i>Caractériser la manière propre à chaque membre d'être présent au groupe (agressivité, timidité, récrimination, etc.)</i>	Navigateur gazelle ton agressif, directif « on fait comme ça... », les autres résistent, le navigateur croise les bras, se met en retrait, ne parle plus	A l'annonce de la mission : rire	
<b>Participation et objectifs</b> <i>Comment chacun des membres contribue-t-il à l'objectif ? Contribue-t-il toujours de la même façon ou sa participation oscille-t-elle ?</i>	Chaque membre de l'équipe reste dans son rôle  Une personne demande le nombre de rescapés		Chaque équipe dépose les rescapés et se met en route vers le point VIP
<b>Cercle d'interaction</b> <i>Quelles personnes se retrouvent la plupart du temps d'Accord entre elles ? Ces accords sont-ils purement circonstanciels ? Les sous-groupes sont-ils sereins ou prennent-ils l'allure de coalitions ?</i>			

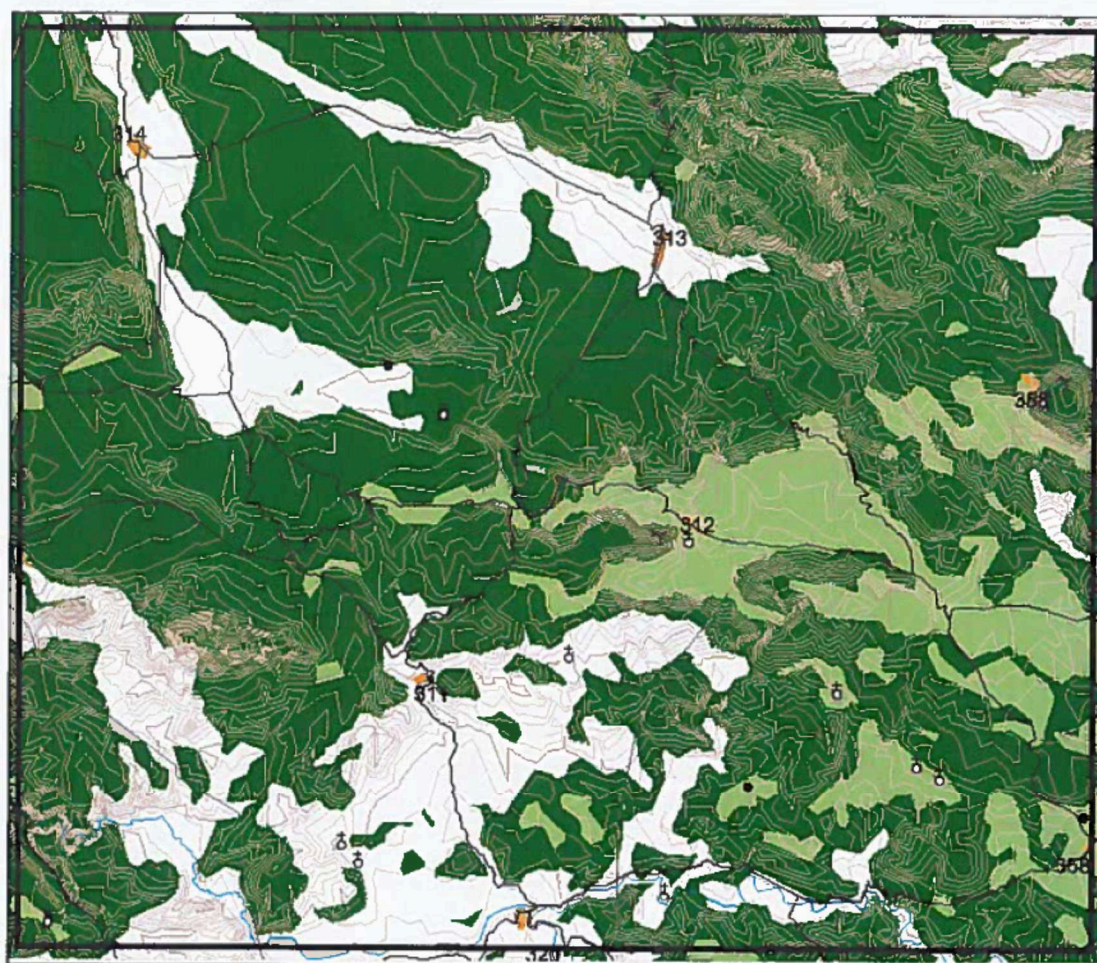
Missions SIMLEAD	1 : Ramener le plus de monde	2 : Ramener le plus d'argent	3 : Ramener les VIP
<b>Leadership</b> <i>Qui influence effectivement le groupe ?  Y a-t-il compétition ou course au leadership ?  L'ensemble du groupe accepte-il le leadership des meneurs ?</i>	Chef fait CR à son subordonné		Leader VIP : chef de bord gazelle 2 (choix du leader en fonction de la proximité, il peut arriver plus vite et aider les autres)
<b>Prise de décision</b> <i>Le groupe prend-il des décisions ? Quand ? À quelle fréquence ?  Quelles étapes l'amène à ses décisions ? Les décisions sont-elles préparées ou prise impulsivement ?  Y a-t-il des risques dans les décisions ?</i>	Puma 1 décide d'aller chercher des rescapés sans prévenir chef de bord => perturbations, discussion au moment du feedback	Décision prise collectivement sur qui fait quoi	Préfet : femme et enfant grand hôpital  Mission VIP => 21 <sup>e</sup> groupe non discuté  Certains demandent quoi faire des rescapés dans hélico (Préfet => les déposer grand hôpital)
<b>Évaluation</b> <i>Le groupe évalue-t-il ses méthodes de travail et la qualité de son rendement ?  Quand et comment le fait-il ? Quels sont les critères utilisés ?</i>			

Missions SIMLEAD	1 : Ramener le plus de monde	2 : Ramener le plus d'argent	3 : Ramener les VIP
<b>Objectif</b> <i>L'objectif du groupe est-il clair pour tous ? Lui arrive-t-il de se brouiller ?  Le groupe travaille-t-il en fonction stricte de cet objectif ? Si des digressions se produisent, amènent-elles le groupe très loin de l'objectif ?  A quoi semble relié le fait qu'il y ait des digressions ?</i>	Consignes de récupération non comprise (comment récupérer les personnes) Eq 1 : taux d'objectifs baisse de 100 à 45 %		
<b>Normes</b> <i>Qu'est-ce qui est permis et qu'est-ce qui est défendu, en termes de ton, comportements, etc.  Les normes sont-elles clairement perçues par tous ? Qui se charge de les formuler et/ou de les faire respecter ?</i>	Un ancien militaire utilise des codes militaires (E eccho, W whisky) => Instructeur ne souhaite pas que les codes militaires soient utilisés sans en avoir été informé		
<b>Climat et vécu Emotif</b> <i>Comment caractériser le climat général du groupe, quelles fluctuations connaît-il ? Si le climat change, à partir de quand ? Pourquoi ?  Y a-t-il des conflits dans le groupe ? Sont-ils ouverts ou fermés ? Quels en sont les protagonistes ?  Quel impact ont-ils sur l'ensemble du groupe ?</i>	Ambiance calme	1 personne ton agressif, les autres s'adaptent	

Référence : Jacques, A (1975) L'atelier « théories psychologiques du travail en groupe ». Recherche-action, Sherbrooke, non publié

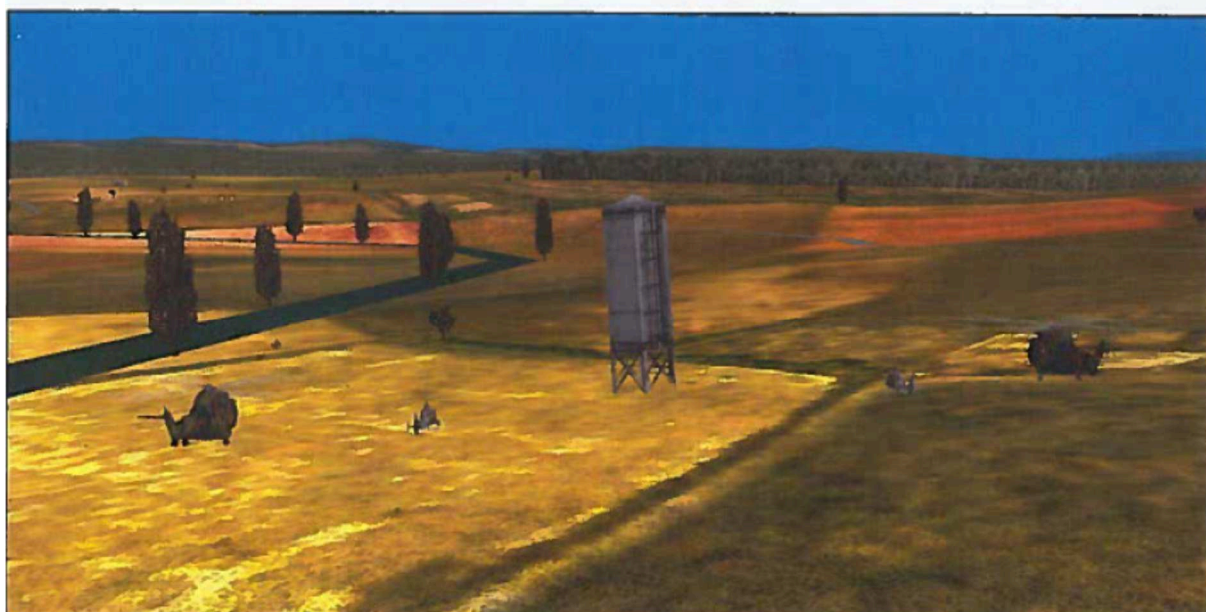
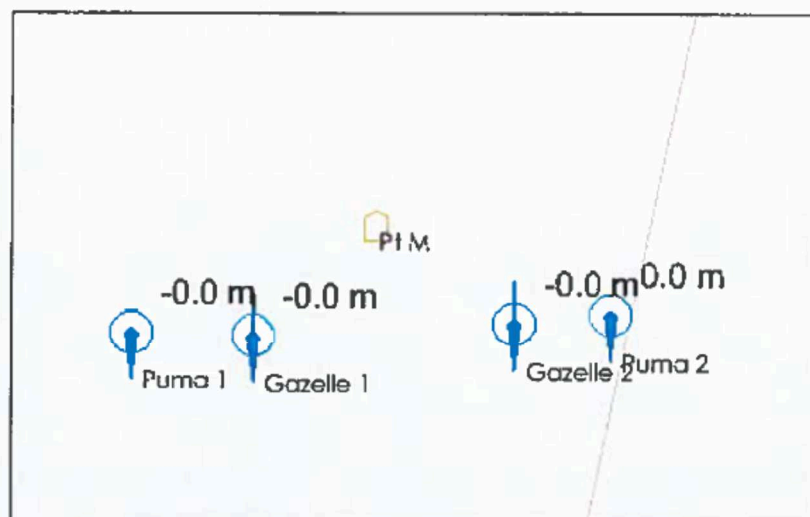
## Annexe 6 : Deuxième exercice dans le jeu

La zone d'exercice





## Le point de départ



### Les Objectifs et les repères


Nom	Type	Coordonnées	Valeur
Equipe 1	1 P + 1 G	X 2729 / Y 48164	/
Equipe 2	1 P + 1 G	X 2729 / Y 48164	/
Pt M	Silo	X 2723 / Y 48164	/
Zone de Dépose 1	Voiture rouge	X 2716 / Y 48164	/
Zone de Dépose 2	Voiture jaune	X 2749 / Y 48174	/
Groupe 1	2 H	X 2751 / Y 48234	9
Groupe 2	2 F	X 2703 / Y 48252	13
Groupe 3	2 E	X 2777 / Y 48314	25
Groupe 4	1H + 1E	X 2698 / Y 48294	19
Groupe 5	1H + 1F	X 2621 / Y 48320	21
Groupe 6	1F + 1E	X 2846 / Y 48264	23
Groupe 7	2 H	X 2748 / Y 48284	18
Groupe 8	2 F	X 2718 / Y 48334	21
Groupe 9	2 E	X 2756 / Y 48394	32
Groupe 10	1H + 1E	X 2812 / Y 48234	17
Groupe 11	1H + 1F	X 2603 / Y 48244	18
Groupe 12	1F + 1E	X 2739 / Y 48194	11
Groupe 13	2 H	X 2657 / Y 48214	11
Groupe 14	1H + 1 E	X 2645 / Y 48364	28
Groupe 15	1H+ 1E	X 2708 / Y 48374	26
Groupe 16	1F + 1E	X 2784 / Y 48264	19
Groupe 17	2 E	X 2723 / Y 48272	29
Groupe 18	2 F	X 2670 / Y 48254	14
Groupe 19	1F + 1E	X 2620 / Y 48224	20
Groupe 20	2 E	X 2841 / Y 48394	35

P = Puma      Pt M = Point milieu  
 G = Gazelle    H = Homme    F = Femme    E = Enfant


**Total: 400 Pts**




## Annexe 7 : Grille des questions pour le *débriefing*



### Quelques questions





- L'objectif, la Vision du projet :
  - Etait-il clair? Partagé? Compris? Atteignable? Contesté? Motivant ?
- Le pilote, le leadership :
  - Est-ce que quelqu'un l'a pris? Etait-il partagé? Y-a-t-il eu une co - responsabilité? Le leader a-t-il été contesté? ...
- Les processus, les règles :
  - Respectés? Utiles? Ignorés? Lourds?
- Les équipiers:
  - Les rôles de chacun étaient –ils clairs? Les compétences et qualités de chacun ont elles été exploitées? Est-ce que des liens existaient entre les membres de l'équipe. Comment la pression a-t-elle été vécue? Est-ce que chacun a su trouver sa place?
- L'environnement, le contexte :
  - Comment a-t-il été pris en compte? Quelles conséquences les contraintes ont elles eues sur le fonctionnement de l'équipe? (temps, pression, situations difficile). Est-ce qu'il y a eu de la concurrence entre les équipes? Comment cela a-t-il été traité?

date / references

## Annexe 8 : Echange avec Etienne en mars 2015

Etienne : je garde un très bon souvenir de *SimLead* et de l'entretien que nous avons eu ensemble qui pour ma part, fut bien plus constructif que le débriefing rapide dispensé lors du repas à la cantine du campus. Le débriefing s'est déroulé à la va-vite durant le repas. Les échanges ont surtout été centrés sur les erreurs des opérateurs et les critiques ont portées sur le comportement des protagonistes. En gros on s'est bien amusé et rien derrière. Je suis resté sur ma faim quant à la finalité de l'épreuve. Aucune conclusion n'a été tirée et rien qui permette d'améliorer notre manière de gérer de telles situations. En fait rien sur *SimLead* et sur le but de l'exercice. Je pense qu'une telle mise en scène sert à mettre en évidence des traits de caractères et des aptitudes en rapport direct avec le management. On n'est pas là pour faire un tour de manège. Je m'attendais à ce qu'un exposé soit fait sur l'exercice, qu'ensuite des situations caractéristiques soient mises en évidence, basées sur des faits avérés puisque reproduits sur *SimLead*, le simulateur étant le catalyseur permettant de faire « éclater » la cohésion du groupe et les réactions des usagers. Je m'attendais ensuite recevoir des clés pour gérer ce genre de situation, mais rien ! En gros *SimLead* m'a permis de me familiariser avec le pilotage d'un hélicoptère, mais l'expérience ne m'a rien appris [...]. Par contre, lors de notre entretien, vous m'avez questionné sur mon ressenti, vous m'avez demandé quelles leçons j'en tirais, en gros vous avez fait en sorte que je me remémore ce qui s'est passé et que je m'exprime sur l'expérience. Ce travail introspectif m'a remis dans des situations réelles que je rencontre sur le terrain et qui ressemblent pour bien des points à ce qui se passe sur *SimLead*. [...] Je me suis remémoré l'attitude des gens dans *SimLead*, ce qu'ils disaient en direct ou à travers la radio et leurs réactions et attitudes quand le stress augmentait. Je me suis rappelé les réponses aux questions que je posais sur la mission et leur incompréhension quand je refusais d'en exécuter une impossible (à cause du temps restant) et me proposais pour une réalisable, mais en dehors de leurs plans et j'ai compris qu'en fait on n'était pas sur la même longueur d'onde et que des explications étaient impossibles, car on ne se comprenait pas et qu'on n'écoutait pas les arguments échangés même après l'exercice. Une sorte d'amour propre qu'on refuse de remettre en cause. Depuis je fais très attention à mon comportement et aux messages que je laisse. J'essaie de m'assurer que mon interlocuteur n'est pas à côté des ornières dans lesquelles j'essaie de le mettre. En fait j'essaie d'établir un bon feeling avec les gens que je côtoie, de créer une relation de confiance afin qu'ils osent me poser les questions qui les démangent et n'ait pas peur de me faire part de leurs interrogations. *SimLead* a été

l'exercice, mais le catalyseur, c'est vous qui me l'avez procuré. Voilà en deux mots ce que j'ai ressenti

LM : suite à notre entretien et ce lien « travail-*SimLead* » vous faisiez certaines choses différemment ?

Etienne : votre question me pousse à m'interroger sur mon comportement en ce moment. Et la réponse est que je fais mal si je me remémore un des exercices et que je ferai donc bien de m'inspirer de cette simulation. Je travaille sur de nombreux sujets tous profondément différents (la charge cognitive est un peu lourde par moment....) ; je me positionne en tant qu'amortisseur entre mon équipe et les donneurs d'ordre, résultat, par moment je sature et je deviens donc un goulot d'étranglement... et potentiellement projette mon stress (même si j'essaie d'y faire très attention). Je vous remercie pour ce petit moment de « psychanalyse du travail », finalement lié à *SimLead*, que je vais mettre à profit pour déléguer un peu plus.

**De l'activité virtuelle à l'activité  
réelle : ressources et  
empêchements à la créativité de  
cadres formés au management  
d'équipe avec un *serious gaming***

## Résumé

Cette thèse s'intéresse aux activités créatrices et de conformisation sollicitées dans des dispositifs de *serious gaming* et à leur impact sur les situations réelles de travail des cadres. Pour explorer cet impact, nous sommes intervenus dans un programme de formation utilisant un simulateur d'hélicoptère de l'armée qui a été adapté pour former des cadres au management d'équipe. La recherche a duré deux ans et nous avons observés 16 sessions de jeu, rencontrés 44 cadres de la même entreprise, tous volontaires. Winnicott (1971) s'appuie sur le jeu en train de s'élaborer spontanément (*play*), plutôt que sur le jeu organisé et défini selon des règles précises (*game*). Ce « *play* » est considéré par Winnicott, comme un espace transitionnel : espace de développement où la créativité est sollicitée. La compréhension de ce qui se joue dans cet espace intermédiaire est essentielle pour explorer la relation entre le jeu sérieux et le travail réel.

*Mots clés : activité virtuelle, activité réelle, créativité, normalisation, jeux sérieux*

## Résumé en anglais

This thesis speaks about the creativity and conformity in *serious gaming* and the link with real work situations of executives. To explore this link, we conducted a training program using an army helicopter flight simulator that had been redesigned to train executives in teamwork. The study was conducted over two years in 16 game sessions with 44 volunteer participants from the same company. The research analyzed the gap between prescribed and real work. Winnicott (1971) is inclined more towards spontaneously developed games (*play*), rather than on games organized and defined according to precise rules (*game*). He considers "play" to be a transitional space. It is a space of development where creativity is dominant. Understanding what takes place in this intermediate space is essential to explore the relationship between serious gaming and real work.

*Keywords: virtual activity, real activity, creativity, normalization, serious gaming*